Colección: BIBLIOTECA DE EDUCACIÓN.

Segunda edición: 1999

© Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez
© Ediciones Aljibe, S.L., 1996
Tlf.: 95 271 43 95
Fax: 95 271 43 42
Pavia, 8 - 29300-ARCHIDONA (Málaga)
e-mail: aljibe@vnet.es
www.edicionesaljibe.com

I.S.B.N.: 84-87767-56-7
Depósito legal: GR-847-1996

Ilustraciones y diseño de portada: Javier Palacios.
Fotografías: José Carlos Palacios.

Imprime: Imagraf. Málaga

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico de grabación o de fotocopia, sin permiso previo del autor o del editor.

Gregorio Rodríguez Gómez
Javier Gil Flores
Eduardo García Jiménez

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

EDICIONES
A L J I B E

3. VAGABUNDEO

En ese proceso continuo que supone acceder al campo, el investigador se vale de algunas estrategias que permiten conocer el contexto físico y social en el que va a desarrollarse su trabajo. Es un primer acercamiento a los lugares y a las personas con las que va a compartir su trabajo. El *vagabundeo* es una de las estrategias que el investigador utiliza en las primeras fases de su estudio como parte de sus contactos iniciales de entrada en el campo. Es un proceso para iniciar los contactos informales en el campo de cara a obtener una representación vivida de la población que va a ser objeto de estudio "Vagabundear implica situar aquello que es común: informarse sobre los participantes, aprender dónde se reúnen, registrar las características demográficas de un grupo de estudio, construir mapas sobre la disposición física de un lugar, y establecer una descripción del contexto de los fenómenos o procesos particulares objeto de consideración" (Goetz, y LeCompte, 1984: 89-90).

Por medio del vagabundeo, el investigador desarrolla una estrategia que le permite un progresivo reconocimiento del marco físico de la institución o comunidad y un acercamiento a las personas que lo comparten. Gracias a ella, el investigador obtiene sus primeros datos "in situ" de la realidad educativa que pretende estudiar. Veamos un ejemplo de esta estrategia, en el que se describe cómo un investigador da sus primeros pasos de acercamiento al centro educativo en el que va a desarrollar su trabajo García Jiménez (1991:7 5):

> Asistimos durante algunos días a la apertura y/o cierre del colegio, escuchamos algunas de las conversaciones que mantenían las madres de los niños o éstos entre sí en la puerta y tratamos de identificar a algún profesor conocido que nos pudiera facilitar el contacto con sus compañeros. También recorrimos la barriada, el "Parque Alcosa", y visitamos algún centro conocido del que obtuvimos alguna información general sobre el C.P. "Romero de la Quintana". Eran momentos de incertidumbre y de una cierta desazón en los que se teme dar un paso equivocado que conduzca a una situación perjudicial para la investigación.
>
> No sabía muy bien de qué debía tomar nota, si de todo lo que ocurría en la entrada al colegio había que hacer un registro o si sólo debía anotar lo que las madres, los alumnos o algún profesor (...) señalaban en torno a la evaluación (...). (...) la verdad es que me dio vergüenza sacar allí -delante de todos- una libreta y un bolígrafo para apuntar cosas.
>
> (Diario de Investigación (I) Miércoles 15 de Enero de 1986).

Es una situación, ciertamente común, que la literatura de investigación ha descrito en múltiples ocasiones. Agar (1980) hace una descripción similar referida a un momento en la fase de vagabundeo en el que se va a iniciar un contacto con alguna persona conocida o con una autoridad o portero:

> Llegas, la grabadora en la mano, con una sonrisa rígidamente dibujada en la cara. Probablemente caes en la cuenta de que no sabes cómo está siendo interpretada tu sonrisa, por eso te detienes y nerviosamente intentas una pose relajada (...). De pronto, te ocupas de ti mismo en la parálisis del psiquiatra en un desnudarse en común: sabe que no puede reaccionar, pero también sabe que no puede dejar de reaccionar (p. 83).

Es habitual que en esta fase de vagabundeo, el investigador mantenga conversaciones informales o incluso entrevistas con personas más o menos relacionadas con la institución, grupo o comunidad que sirve de marco para su estudio. Su finalidad no es otra que la de obtener información sobre las personas o instituciones: características que las definen, formas de funcionamiento, progresos y dificultades que se le atribuyen en general o en relación con el problema de investigación. Volvamos a la descripción presentada en el estudio de García Jiménez (1991:75):

> Cuando pude reconocer algunos de los profesores...[del centro], me proporcionaron apreciaciones sobre sus colegas de la segunda etapa. Estas hacían referencia a todo el grupo de profesores en general sin entrar en detalles sobre ninguno de ellos:
>
> [En la segunda etapa] funcionan en equipo y tienen un buen funcionamiento (...). No son gente cerrada (...) son gente que trabaja bien.
> (Notas tomadas en una conversación informal con un profesor de Educación de Adultos del C.P. Romero de Quintana, 15 de enero de 1986).
>
> También me hablaron sobre los problemas iniciales de los profesores de segunda etapa para desarrollar la experimentación de la reforma. Los padres se oponían a ello:
>
> Ha habido mucho rollo con los padres de la segunda etapa. Los padres piensan que los niños no van a aprender (...) se han hecho charlas. Nosotros (los profesores de Adultos) con nuestros alumnos hemos tratado el tema.
> (Ídem notas anteriores).

Esta fase de vagabundeo facilita, en ocasiones, un primer contacto con las autoridades o porteros de comunidades e instituciones. A veces los porteros describen la realidad que ocupa al investigador o hablan también de las personas o grupos a los que representan. Veamos cómo se describe una situación de este tipo en el ejemplo que ilustra esta exposición (García Jiménez, 1991: 76).

> Uno de los profesores que conocíamos en el centro nos presentó a su director al que, por otra parte, ya habíamos enviado una carta en la que se indicaban los propósitos del estudio, la metodología a utilizar y la línea de investigación dentro de la que se incluía el proyecto. En la conversación que siguió en la que también estuvo presente uno de los profesores de la segunda etapa, el director hizo una breve historia del equipo que inició el movimiento favorable a la innovación dentro del colegio, nos contó algunas de sus vicisitudes para convencer a los padres de la importancia de los cambios que estaban introduciendo, todo ello referidos a una época en que aún no se había iniciado la experimentación de la Reforma del Ciclo Superior. Enunció algunos de los principios en los que se apoyaba la concepción que sobre la enseñanza y la evaluación mantenía este primer grupo de profesores.

A *"Uno más"*,
navegante que de la Educación hace su travesía.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 17

1. INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA 21

CAPÍTULO I: TRADICIÓN Y ENFOQUES EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA 23
Introducción 23
1. Breve historia de la investigación cualitativa 24
   1.1. Inicios de la investigación cualitativa 26
   1.2. La etapa de consolidación 28
   1.3. La etapa de la sistematización 29
   1.4. El pluralismo 30
   1.5. La doble crisis 31
   1.6. El momento actual 31
2. Enfoques en la investigación cualitativa 32
   2.1. Naturaleza de la investigación cualitativa 32
   2.2. Enfoques en la investigación cualitativa 36

CAPÍTULO II: MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA 39
1. Métodos cualitativos 39
2. Fenomenología 40
3. Etnografía 44
4. Teoría fundamentada 48
5. Etnometodología 50
6. Investigación-Acción (I-A) 52
   6.1. Investigación-Acción del profesor 53
   6.2. Investigación cooperativa 54
   6.3. Investigación participativa 55
   6.4. Diversidad/unidad de la Investigación-Acción 56
7. El método biográfico 57

CAPÍTULO III: PROCESO Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA 61
Introducción 61
1. El proceso de la investigación cualitativa 62
2. Fases en el proceso de la investigación cualitativa 63
2.1. La fase preparatoria 65
2.1.1. Etapa reflexiva 65
2.1.2. Etapa de diseño 67
2.2. El trabajo de campo 70
2.2.1. Acceso al campo 72
2.2.2. Recogida productiva de datos 74
2.3. Fase analítica 75
2.4. Fase informativa 76

2. LA PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA 79

CAPÍTULO IV: PRIMEROS PASOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA 81
1. La teoría en la investigación cualitativa 81
1.1. Concepto y niveles 81
1.2. El papel de la teoría en la investigación cualitativa 86
1.3. Marcos conceptuales 87
2. Diseño de la investigación cualitativa: el estudio de casos 90
2.1. El estudio de casos 91
2.2. Tipología de los estudios de casos 92
2.2.1. Diseños de caso único 95
2.2.2. Diseños de casos múltiples 96
2.2.3. Una o varias unidades de análisis: estudios globales versus estudios inclusivos 96
2.3. Objetivos del estudio de casos 98
2.4. Selección del caso 99

CAPÍTULO V: DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y ACCESO AL CAMPO 101
1. Definición del problema 101
1.1. Inducción y deducción 102
2. Acceso al campo 103
2.1. Naturaleza de la tarea 105
2.2. Puntos de decisión 106
2.2.1. Con quién contactar 106
2.2.2. Cómo iniciar el contacto 107
2.2.3. Cómo mantener el contacto 108
3. Vagabundeo 110

4. Construcción de mapas 113
4.1. Mapas sociales 113
4.2. Mapas espaciales 113
4.3. Mapas temporales 117

CAPÍTULO VI: DEFINICIÓN DE ROLES 119
1. Roles en el campo 119
1.1. Definición de roles y diseño de investigación 120
2. Roles asumidos por el investigador 121
2.1. Según su grado de participación en la toma de decisiones 121
2.2. Según su grado de implicación en las situaciones investigadas 122
3. Roles asumidos por los participantes 125
3.1. Según su grado de participación en la toma de decisiones 129
3.2. Según su nivel de aporte de datos 129
4. Negociación de roles 130

CAPÍTULO VII: SELECCIÓN DE INFORMANTES Y RECOGIDA DE DATOS 135
1. Selección de informantes 135
1.1. Conocer a los informantes y definir una estrategia de selección 136
1.2. La selección de casos típico-ideal 137
1.2.1. La definición de atributos 138
1.2.2. Buscar el caso típico-ideal 139
1.3. El muestreo teórico 140
2. La recogida de datos en el proceso de investigación 142

CAPÍTULO VIII: OBSERVACIÓN 149
1. La observación como procedimiento de recogida de datos 149
2. Puntos de decisión en una observación 151
2.1. La cuestión o problema objeto de observación 151
2.2. Contexto de observación 152
2.3. Selección de muestras 152
3. Sistemas de observación 154
3.1. Sistemas categoriales 154
3.2. Sistemas descriptivos 160
3.3. Sistemas narrativos 161
3.4. Sistemas tecnológicos 164
4. La observación participante 165

CAPÍTULO IX: ENTREVISTA 167
Introducción 167
1. Entrevista en profundidad 168
1.1. Elementos diferenciadores de la entrevista en profundidad 169

2. Desarrollo de la entrevista ... 171
2.1. Relación entrevistador-entrevistado ... 171
2.2. El comienzo de la entrevista ... 172
2.3. Situación de entrevista ... 173
2.4. Cuestiones ... 174
2.5. La respuesta del informante ... 181
2.6. La utilización de grabadoras ... 182

CAPÍTULO X: CUESTIONARIO ... 185
Introducción ... 185
1. Definición ... 186
2. Tipos de cuestionarios ... 187
2.1. Cuestionarios que buscan una información descriptiva común ... 188
2.2. Cuestionarios que buscan una información de carácter cualitativo ... 189
3. Formato del cuestionario ... 191
4. La redacción de los cuestionarios ... 193
5. La elección y redacción de las preguntas ... 194
6. Administración del cuestionario ... 195

CAPÍTULO XI: ASPECTOS BÁSICOS SOBRE EL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS ... 197
Introducción ... 197
1. Los datos cualitativos ... 198
2. El análisis de datos cualitativos ... 200
2.1. Concepto de análisis ... 200
2.2. Dificultades para el análisis ... 201
2.3. El proceso general de análisis ... 204
2.3.1. Reducción de datos ... 204
2.3.1.1. Separación en unidades ... 206
2.3.1.2. Identificación y clasificación de unidades ... 208
2.3.1.3. Síntesis y agrupamiento ... 212
2.3.2. Disposición y transformación de datos ... 212
2.3.3. Obtención y verificación de conclusiones ... 213
2.3.3.1. Obtención de resultados y conclusiones ... 213
2.3.3.2. Verificación de conclusiones ... 215
3. La cuantificación en el análisis ... 216

CAPÍTULO XII: EL ANÁLISIS EN LA SECUENCIA DE INVESTIGACIÓN ... 219
Introducción ... 219
1. La secuencia de tareas en la investigación ... 220
2. Análisis de dominios ... 225

3. Análisis de taxonomías ... 229
4. Análisis de componentes ... 231
5. Análisis de temas ... 233

CAPÍTULO XIII: EL PAPEL DE LA INFORMÁTICA EN EL ANÁLISIS DE DATOS ... 237
Introducción ... 237
1. La ayuda del ordenador en el análisis ... 238
1.1. El manejo físico de los datos ... 239
1.2. El tratamiento informático de los datos ... 240
2. Programas para el análisis de datos cualitativos ... 242
2.1. Funciones de los programas de análisis de datos cualitativos ... 244
2.2. Descripción de algunos programas para el análisis ... 247
2.2.1. El programa AQUAD ... 248
2.2.2. El programa NUDIST ... 252
3. Limitaciones en el uso del ordenador ... 255

CAPÍTULO XIV: EL INFORME DE INVESTIGACIÓN ... 259
Introducción ... 259
1. El informe en la investigación cualitativa ... 260
2. Contenido del informe ... 261
3. El proceso de redacción ... 266
3.1. Construcción del discurso ... 267
3.2. Estilo de redacción ... 269
3.3. Errores comunes y modo de evitarlos ... 271
4. Difusión de los informes ... 273

CAPÍTULO XV: ALGUNAS CUESTIONES A DEBATE ... 277
Introducción ... 277
1. La ética en la investigación cualitativa ... 278
1.1. El problema ético ... 278
1.2. Los códigos éticos ... 281
2. La calidad de la investigación ... 283
2.1. Criterios convencionales ... 284
2.2. Criterios alternativos ... 286
2.3. Un enfoque general ... 288

3. INFORMES DE INVESTIGACIÓN ... 291

CAPÍTULO XVI: EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE FORMACIÓN CENTRADA EN LA ESCUELA. *Cristina Granado Alonso* ... 293
1. Perspectiva y principios de evaluación que inspiran este estudio ... 294

2. El modelo de formación centrada en la escuela 296
2.1. Concepción de la escuela y la mejora escolar 296
2.2. Concepción de currículum y del docente 297
2.3. Concepción de los procesos de formación y cambio 297
2.4. Metodología de trabajo: el modelo de proceso 298
3. Diseño de evaluación 299
3.1. Acceso al campo 299
3.2. Selección de los centros 300
3.3. Propósitos del estudio 301
3.4. Contenidos de evaluación 302
3.5. Metodología utilizada 303
3.6. Técnicas e instrumentos 304
3.6.1. Profesores como informantes 305
3.6.2. Asesores como informantes 306
3.6.3. El proceso como informante 307
3.6.4. Otros informantes 308
3.7. Análisis de datos 308
3.7.1. Análisis en función de la naturaleza de los datos 308
3.7.2. El estudio de casos como vía de análisis: el proceso de triangulación 310
3.7.3. Análisis cruzado o contrastado de casos 311
3.8. Resultados y conclusiones: niveles, tipos y uso de informes 312
3.8.1. El sistema de categorías 312
3.8.2. Los informes de proceso 313
3.8.3. Los estudios de casos 314
3.8.4. El informe global del plan o de resultados de la contrastación de casos 315
3.8.5. El informe final de conclusiones 316
Referencias bibliográficas 317

CAPÍTULO XVII: LA DIFÍCIL CONVIVENCIA DE INTERESES EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE. *Soledad García Gómez* 319
1. La formación permanente del profesorado para el desarrollo profesional 319
2. Problema, objetivos e hipótesis 321
3. El acceso y el abandono del campo 325
4. La recogida de información y la elaboración de datos 325
5. El análisis de los datos 331
6. La dinámica de la investigación 333
7. Conclusiones del estudio. Cuando tras un objetivo hay al menos dos... 335
8. Algunas implicaciones de esta investigación para la formación permanente 343
Referencias bibliográficas 345

APÉNDICE: ORIENTACIONES Y ACTIVIDADES PRÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA 351
Introducción 351
1. Cursos de investigación cualitativa 351
2. Nuestra experiencia 353
3. Actividades prácticas 355
3.1. Actividades de introducción 355
3.2. Diseño y recogida de información 356
3.3. Actividades de análisis de datos 359
3.4. Actividades relacionadas con la redacción de informes 360
3.5. Informes de investigación 361

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 363

PRESENTACIÓN

En un símil tan espeluznante como veraz, Carl Sagan en *Cosmos* compara las sustancias químicas que forman el ser humano con algunos de los materiales más abundantes y menos valiosos que nos rodean. Estamos constituidos fundamentalmente por agua, que apenas cuesta; el carbono se valora en forma de carbón; el calcio de nuestros huesos en forma de yeso; el nitrógeno de nuestras proteínas en forma de aire (también barato) o el hierro de nuestra sangre en forma de clavos herrumbrosos. El cuerpo humano cuesta veinte duros, mil pesetas o una cifra parecida.

En fin, una investigación cualitativa bien mirado tampoco es una empresa costosa para el investigador o la comunidad. Se trata de responder a una o varias preguntas sencillas sobre un tema pocas veces novedoso; no precisa un muestreo aleatorio ni dominar la siempre temible estadística inferencial; puede bastar con estudiar a un "solo" caso; no hay que elaborar procedimientos estandarizados, ¡ni validarlos!; tampoco es necesario administrar pruebas o escalas que requieran un entrenamiento especializado; el análisis no requiere el empleo de técnicas multivariantes. En fin, una bagatela.

Pero, como el mismo Sagan comenta, una cosa es obtener los componentes y otra mezclarlos hasta componer un ser humano. Harold Morowitz ha calculado lo que costaría reunir los constituyentes moleculares correctos que componen un ser humano, comprando las moléculas en casas de suministros químicos. La respuesta resulta ser de mil trescientos millones de pesetas aproximadamente. ¡Eso ya es otra cosa! Pero ni aún así podríamos mezclar esas sustancias químicas y ver salir del bote a un ser humano.

La investigación cualitativa es también algo más que una mezcla de laboratorio. No basta con tener los componentes, y tampoco es fácil disponer de los apropiados para cada pregunta de investigación. Hay que saber mezclarlos para dar una respuesta convincente. Incluso es necesario tener una idea de lo que se requiere hacer, antes de que haga "crac" al mezclar dos sustancias incompatibles. Desde luego, para los que hemos escrito esta obra, lo cuantitativo no es incompatible, en todo caso un ser de otra galaxia, quizás de la galaxia sombrero M104 (también llamada NGC4594).

En el contexto de la investigación científica, el enfoque cualitativo va progresivamente consiguiendo el status que le corresponde. Aunque todavía quedan algunos, por suerte cada vez menos, que desean mantener abierto el debate y la confrontación cualitativo/cuantitativo, lo cierto es que vamos en aumento aquellos que consideramos que lo realmente importante es investigar con todas las técnicas, recursos e instrumentos de que dispongamos y las posibilidades que los mismos ofrezcan. De todas formas, no debemos olvidar que esto no significa que "todo vale". Esta posición podría parecer, en un primer momento, contradictoria con el título y el contenido de esta obra, al centrarse la misma en uno de los polos de debate. No obstante hay que tener en cuenta que la superación del mismo se materializa en el quehacer cotidiano de quienes investigamos, y resulta difícil poder valorar la potencialidad de algo -en este caso la investigación cualitativa- cuando se desconocen sus características básicas y sus formas de proceder.

Una de las razones que han motivado la realización de esta obra fue la de agrupar y sistematizar la rica experiencia que en el campo de la investigación cualitativa tenemos los autores de la misma. Consideramos que al compartir con otros nuestras ideas y experiencias les posibilitamos que puedan descubrir, valorar y apreciar las posibilidades y limitaciones de la investigación cualitativa. Así, esta obra surge con dos intenciones básicas. En primer lugar ofrecer un texto que sirva de introducción a alumnos, profesores e investigadores interesados en hacer una investigación cualitativa. En segundo lugar, facilitar al profesorado universitario un material didáctico que, por su contenido y estructura, pueda ser utilizado para la docencia de las asignaturas que se han ido introduciendo en los nuevos planes de estudio y que, con diferentes nomenclaturas, vienen a situarse bajo el paraguas de la investigación cualitativa.

La obra consta de tres partes y un apéndice. En la primera, que comprende los capítulos primero al tercero, se abordan aspectos generales de la investigación cualitativa. Así, en el primer capítulo se realiza una introducción a la reciente historia y evolución de la investigación cualitativa. Los principales métodos de investigación que en la actualidad englobamos bajo el concepto investigación cualitativa, serán objeto de presentación en el capítulo segundo. El último capítulo de esta primera parte concluye con la presentación de un modelo de proceso de investigación, en un intento de ofrecer un esquema metodológico de los pasos que se siguen en la investigación cualitativa.

Los contenidos centrales de esta obra se presentan en la segunda parte, que comprende doce capítulos (del cuarto al decimoquinto). En cada uno de los capítulos se analizan distintas actividades comunes en cualquier proceso de investigación cualitativa. El capítulo cuarto presenta algunas cuestiones fundamentales relacionadas con el papel de la teoría y los diseños en la investigación cualitativa. A continuación, en el capítulo quinto se aborda la definición del problema de investigación y las estrategias de acceso al campo para posteriormente seleccionar los informantes y recoger la información pertinente en respuesta a los problemas o cuestiones planteados. Estas últimas actividades reseñadas serán descritas en el séptimo capítulo.

Los capítulos octavo al décimo se dedican al estudio de tres técnicas de investigación tradicionales en la investigación cualitativa, como son la observación, la entrevista y el cuestionario. La fase de análisis de los datos obtenidos en la investigación constituye el contenido de los capítulos décimo primero a décimo tercero. Mientras que en el primero de ellos se presentan los aspectos básicos y el progreso general que se sigue en esta fase de la investigación, el décimo segundo ejemplifica una estrategia de análisis, desarrollada en la secuencia de investigación. No podía faltar en esta fase de análisis una alusión a las posibilidades que la informática ofrece en este campo.

Termina la segunda parte del texto dedicando el décimo quinto capítulo a la elaboración del informe de investigación, y el décimo sexto a presentar algunas cuestiones que suscitan cierto debate entre los investigadores. La tercera parte de la obra se dedica a presentar dos informes de investigación que sirven, a la vez, de modelo metodológico para el desarrollo de una investigación y para la redacción del consiguiente informe. Finaliza la obra con un apéndice donde se presentan las características básicas de los cursos seguidos para la enseñanza de la investigación cualitativa y un conjunto de actividades prácticas que toman como base el contenido del texto.

Con independencia de la utilidad que cada uno pueda darle a esta obra, nuestra idea es que la misma permite dos formas básicas de utilización: como introducción en aspectos concretos y como manual de aprendizaje de la investigación cualitativa. En su dimensión introductoria, la estructura pormenorizada del texto permite el acercamiento y la profundización en determinados aspectos que puedan resultar de interés en un momento concreto. Como manual de aprendizaje, el complemento de teoría y práctica que se presenta en la obra creemos que puede resultar de un gran interés para iniciarse en esta forma de investigar. Esperamos, en fin, que la presente obra contribuya a la difusión y al conocimiento metodológico de la investigación cualitativa y, por añadidura, se convierta en una herramienta que favorezca la *cualitativización de la investigación.*

La Red (Internet), junio de 1996
Los autores

PRIMERA PARTE
INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

CAPÍTULO I

TRADICIÓN Y ENFOQUES EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

INTRODUCCIÓN

Desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días han ido surgiendo toda una serie de formas de investigar en educación contrapuestas a otras formas incipientes de investigación empírica cercanas a un enfoque positivista. Así, el *estudio de campo*, término utilizado por antropólogos y sociólogos, a través del que se enfatiza el hecho de que los datos se recogen en el campo y no en el laboratorio u otros lugares controlados; la *investigación naturalista* cuando se desea destacar que el investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurre el suceso en el que está interesado, y los datos se recogen también a través de medios naturales: preguntando, visitando, mirando, escuchando, etc.; la *etnografía*, método particular de investigación seguido básicamente por los antropólogos con la intención de describir la cultura de un contexto.

Como recuerda LeCompte (1995), los términos utilizados para conceptualizar a cada uno de estos enfoques denotan la importancia de los constructos de los participantes, o los significados que los sujetos de la investigación asignan a sus acciones, el contexto del estudio, la relación entre el investigador y los que están siendo estudiados, los procedimientos y técnicas para la recogida de datos, los tipos de evidencias aducidas en apoyo de las afirmaciones realizadas, así como los métodos y la importancia del análisis utilizado. Así pues, los términos señalados son mucho más exactos y precisos que el término *cualitativo*, que simplemente hace referencia al tipo de datos que se maneja y deja que, subrepticiamente, se vaya introduciendo algo realmente incierto como es que los investigadores cualitativos no cuantifiquen, midan o cuenten algo.

No obstante, a pesar de su menor significado sustantivo, progresivamente se ha ido introduciendo el término *investigación cualitativa*. Como muestra de ello han aparecido toda una serie de obras que utilizan este concepto, siendo de destacar las de Bogdan y Biklen (1982), Denzin y Lincoln (1994), Glesne y Peskin (1992), Lecompte, Millroy y Preisle (1992), Maxwell (1996) y Morse (1994). Un primer acercamiento a la

bibliografía sitúa bajo el mismo nombre a todas aquellas perspectivas de investigación que emergen como alternativa al enfoque positivista (cuantitativo) dominante en el campo de las ciencias sociales desde el siglo XIX. En definitiva, bajo el concepto de *investigación cualitativa* englobamos a toda una serie de tendencias en la investigación, cada una de ellas con sus características diferenciales. Preferimos utilizar el término investigación cualitativa para situar bajo el mismo toda esta gran diversidad de enfoques y corrientes de investigación: estudio de campo, investigación naturalista, etnografía, etc.

1. BREVE HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La evolución de la investigación cualitativa no puede concebirse si no es desde la consideración del proceso seguido por cada una de las diferentes áreas que han conformado esta manera de entender la investigación en el campo de las ciencias sociales, sobre todo desde la antropología y la sociología, por lo que una revisión histórica no puede por menos que trascender el contexto de una única disciplina.

Las principales revisiones en torno a la evolución de la investigación cualitativa las encontramos, entre otras, en las aportaciones de Bogdan y Biklen (1982), Denzin y Lincoln (1994), Goetz y LeCompte (1988), Stocking (1993) y Vidich y Lyman (1994), que constituirán nuestros puntos de referencia para presentar esta evolución. En la figura 1.1 representamos un eje cronológico construido a partir de las aportaciones de algunos de estos autores, a través del cual podemos visualizar las diferentes fases o etapas seguidas en la investigación cualitativa.

Bogdan y Biklen (1982) establecen cuatro fases fundamentales en el desarrollo de la investigación cualitativa en educación. Un primer periodo que va desde finales del siglo XIX hasta la década de los treinta, donde se presentan los primeros trabajos cualitativos y adquieren su madurez diversas técnicas cualitativas como la observación participante, la entrevista en profundidad o los documentos personales, impone su impronta la Escuela de Chicago y tiene lugar el nacimiento de la sociología de la educación. Un segundo periodo que comprende desde la década de los treinta a los cincuenta, en el que se produce un declive en el interés por el enfoque cualitativo. Un tercer momento se produce en torno a la década de los sesenta, época marcada por el cambio social y el resurgimiento de los métodos cualitativos.

El cuarto periodo, iniciado en la década de los setenta, se ve por parte de Bogdan y Biklen (1982) como la época en la que comienza a realizarse investigación cualitativa por los investigadores educativos, y no por antropólogos o sociólogos como había sido lo normal hasta este momento.

Vidich y Lyman (1994), al analizar la historia de la investigación cualitativa, desde la antropología y la sociología, consideran las siguientes etapas en su evolución: la etnografía primitiva, en la que tiene lugar el descubrimiento del otro; la etnografía colonial, donde destaca la labor de los exploradores de los siglos XVII, XVIII y XIX; la etnografía del indio americano, llevada a cabo por la antropología a finales del XIX y co-

Figura 1.1: Eje cronológico de la investigación cualitativa.

mienzos del XX; la etnografía de los otros ciudadanos, estudios de comunidades y las etnografías sobre los inmigrantes americanos (desde comienzos del XX hasta los años sesenta); estudios sobre la etnicidad y la asimilación (desde mediados el siglo XX hasta la década de los ochenta) y el momento actual caracterizado por el cambio postmoderno.

Denzin y Lincoln (1994), centrándose en lo que va de siglo, establecen cinco periodos en la investigación cualitativa: tradicional (1900-1950), el modernista o edad de oro (1950-1970), géneros imprecisos (1970-1986), la crisis de la representación (1986-1990) y la era postmoderna (1990-en adelante).

Vemos pues que, por parte de los diferentes autores, se plantea una evolución más o menos común, en la que influye la disciplina de la cual parten (antropología, sociología, psicología) o el énfasis que pongan en unos aspectos u otros de la investigación (epistemología, metodología, etc.). Dado el carácter metodológico de este trabajo, y tomando como base las aportaciones de los autores reseñados, vamos a considerar la evolución de la investigación cualitativa centrando nuestro interés en el desarrollo metodológico que se ha seguido a lo largo de estos años. Aunque las raíces históricas de la investigación cualitativa podemos encontrarlas en la cultura grecorromana con lo trabajos de Herodoto (Erickson, 1973), no es hasta finales del siglo pasado cuando comienzan a emplearse los métodos cualitativos de una forma consciente (Taylor y Bogdan, 1986).

1.1. Inicios de la investigación cualitativa

Desde una *perspectiva sociológica* Bogdan y Biklen (1982) sitúan las raíces de la investigación cualitativa, dentro del seno de los Estados Unidos, en el interés sobre una serie de problemas de sanidad, asistencia social, salud y educación cuyas causas es preciso buscarlas en el impacto de la urbanización y la inmigración de grandes masas. En este contexto el fotógrafo Jacob Riis (1890) reveló las vidas de la pobreza urbana en las páginas de su texto *How the Other Half Lives* (Cómo vive la otra mitad), y periodistas interesados en destapar la vida de los demás, como Like Steffens (1904, 1931), expusieron en sus artículos la corrupción gubemamental.

En este contexto de denuncia social se llama la atención sobre las condiciones infrahumanas de la vida urbana en la sociedad Norteamericana. Como respuesta surge el movimiento de la encuesta social, y se empieza toda una serie de estudios de muestra amplia cerca de los inicios del siglo XX.

En el entorno europeo nos encontramos con el estudio de LePlay de 1855 y publicado bajo el nombre *Les Ouvriers Europeans* (Los obreros europeos), en el que se describe con sumo detalle la vida de las familias de clase trabajadora. En este trabajo, LePlay y sus colegas utilizan como método de trabajo la observación participante. Sobre la obra de LePlay, Nisbet (1966, cit. de Taylor y Bogdan, 1986) llega a afirmar lo siguiente:

> Pero *The European Working Class* es una obra que pertenece sin dudas al campo de la sociología, la primera obra sociológica auténticamente científica del siglo... Por lo general se considera que *Suicide* de Durkeim es la primera obra científica de sociología, pero en nada empaña el logro de Durkeim la observación de que en los estudios de LePlay sobre parentesco y tipos de comunidad europeos se encuentra un esfuerzo muy anterior de la sociología europea por combinar la observación empírica con la extracción de inferencias esenciales, y por hacerlo reconocidamente dentro de los criterios de la ciencia.

En Gran Bretaña, Booth lleva a cabo encuestas sociales sobre la pobreza en Londres a comienzos de 1886, y Myhew publica una serie de cuatro volúmenes entre 1851 y 1862 bajo el nombre *London Labour and the London Poor* (El Londres trabajador y el Londres pobre), en los que se recogen un conjunto de informes, anécdotas y descripciones sobre las condiciones de vida de los trabajadores y desempleados. Las historias de vida y las entrevistas en profundidad fueron las herramientas metodológicas utilizadas por Mayhew.

En Estados Unidos se lleva a cabo en 1907 la *Pittsburgh Survey*, primera gran encuesta social realizada en aquel país, y que aunque se basaba fundamentalmente en estadísticas de determinados hechos o situaciones, desde el número de accidentes semanales en el trabajo, la localización de servicios higiénicos hasta la asistencia a las escuelas, también incorporaba descripciones detalladas, entrevistas, retratos y fotografías. Esta utilización conjunta de datos tan diversos se debe en gran parte al carácter multidisciplinar de la investigación: científicos sociales, trabajadores sociales, líderes civiles, asesores y periodistas contribuyeron en estos primeros esfuerzos. Además los materiales se discutían en sesiones públicas y se presentaban a la comunidad. Como señalan Bogdan y Biklen (1982) la encuesta social es de suma importancia para la comprensión de la historia de la investigación cualitativa en educación debido a su relación con los problemas sociales y su particular posición intermedia entre el estudio revelador descriptivo de una realidad social necesitada de un cambio y el estudio científico.

Las *raíces antropológicas* de la investigación cualitativa es preciso buscarlas en el trabajo realizado por los primeros antropólogos evolucionistas de la segunda mitad del siglo XIX. En este momento los investigadores no se desplazaban al campo para estudiar la realidad, sino que acumulaban datos etnográficos a partir de los informes de viaje ofrecidos por otras personas (misioneros y maestros, principalmente) para documentar la visión evolucionista que tenían acerca de los estadios de las formas culturales humanas. Stocking (1993) recuerda cómo los primeros escritos de la antropología evolucionista de MacLennan (1865) y Tylor (1871) se basaban esencialmente en este tipo de información.

Con el fin de asegurar la cantidad y calidad de la información que se recibía, en 1870 la Asociación Británica de Antropología publica *Notes and Queries*, una guía realizada con el propósito de facilitar y promover entre los viajeros de las colonias una cuidadosa observación antropológica, capacitando de esta forma a quienes no eran antropólogos para proporcionar el tipo de información que es necesario tomar como base en un estudio antropológico.

En 1898 Boas publica un artículo en torno a la enseñanza de la antropología a nivel universitario. Aunque Boas y sus colaboradores se encuentran entre los primeros antropólogos que comenzaron a quedarse en el lugar natural objeto de estudio, estos tiempos eran breves y seguían nutriéndose de informadores competentes que hablaran inglés

pues ellos no habían aprendido las lenguas nativas. La principal aportación de Boas al desarrollo de la investigación cualitativa en educación fue su concepto de cultura (Bogdan y Biklen, 1982). Para Boas cada cultura objeto de estudio debería ser enfocada desde una perspectiva inductiva, en un intento de llegar a captar cómo era comprendida la cultura de una sociedad por parte de sus miembros. Era un relativista cultural.

1.2. La etapa de consolidación

Tras este primer periodo de investigadores ajenos al campo, se produce un cambio fundamental con la incorporación de jóvenes antropólogos que, formados en antropología, se dedican a recoger la información de forma directa en el campo. Una figura fundamental en este momento es la de Haddon, quien junto con sus colegas llegan a ser conocidos como la "Escuela de Cambridge" (Stocking, 1993). Durante la época que media entre 1900 y la Segunda Guerra Mundial, los investigadores cualitativos se trasladan al campo y escriben, intentando ser objetivos, narraciones colonizadoras de las experiencias de campo que eran reflejo del paradigma positivista imperante en la época. Estaban interesados en ofrecer a través de sus escritos interpretaciones válidas, fiables y objetivas. Los "otros" que estudiaban eran extranjeros y extraños.

Durante esta época, el trabajador de campo era tratado como una celebridad, un héroe cultural, que se había introducido en la vida de otros y volvía del campo con historias sobre gente extraña. Para Rosaldo (1989) es la época del "Etnógrafo Solitario", la historia de un hombre de ciencia que se había ido en busca de nativos a tierras lejanas. Cuando volvía a casa con los datos, el etnógrafo solitario escribía una narración objetiva sobre la cultura que había estudiado. Estas historias se estructuraban de acuerdo con las normas de la etnografía clásica que se realizaban en torno a cuatro ideas o acuerdos (Rosaldo, 1989): un compromiso con la objetividad, cierta complicidad con el imperialismo, una idea en torno al monumentalismo (la etnografía se creaba a modo de pintura de museo sobre la cultura estudiada) y una creencia de intemporalidad (lo que se estudiaba nunca cambiaba).

La figura central de este periodo es Malinowski, con sus trabajos realizados en Nueva Guinea (1914-1915) y las islas Trobiand (1917-1918). Su obra *Argonauts of the Western Pacific: An account of native entreprise and adventure in the archipielagoes of Melanesian New Guinea*, publicada en 1922 y traducida al castellano en 1972 bajo el título *Los Argonautas del Pacífico Occidental*, marca el inicio de un nuevo modo de hacer etnografía, caracterizado por la participación, observación e interrogación. Malinowski es el primer antropólogo profesional que proporciona una descripción de su enfoque investigador y una descripción del trabajo de campo. En su obra, Malinowski realiza una propuesta metodológica que cambia el punto de observación, instalándose en medio de los poblados, entre el grupo estudiado. Fue el primer antropólogo social que pasó largos periodos de tiempo en un lugar nativo para observar directamente cuál era la actividad desarrollada, qué es lo que hacían. Malinowski insistía en que una teoría de la cultura debería fundamentarse en las experiencias humanas, construida sobre las observaciones y desarrollada inductivamente.

Otra figura de una gran importancia es Margaret Mead, quien en 1928 publica *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Wester Civilisation* (traducido al castellano en 1981 como *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*). Esta antropóloga, interesada particularmente por la escuela como organización y el papel del profesor, se centró en sociedades menos tecnológicas examinando cómo contextos particulares reclamaban determinados profesores y determinaban las relaciones que éstos establecían con los alumnos. A pesar del criticado determinismo ambiental de su obra, propició que las siguientes generaciones se dedicaran al estudio de la diversidad y las limitaciones de la plasticidad y adaptabilidad humanas. Aunque no llevó a cabo su trabajo de campo en Estados Unidos, en todo momento reflexionó sobre la educación norteamericana, centrándose en conceptos antropológicos antes que en las dimensiones metodológicas.

Las obras de Malinowski y Mead se sitúan en el contexto de los antropólogos preocupados por los procesos de enculturación, y que para su análisis se centran en el estudio de pequeñas comunidades no industriales. No obstante también se producen en esta etapa una serie de trabajos comparativos en las propias sociedades de los investigadores. Encontramos así las primeras aportaciones de Vandewalker (1898), Hewet (1904) y Montessori (1913) en las que se destaca el contexto cultural de los procesos educativos.

La Escuela de Chicago ofrece sus principales aportaciones en el periodo comprendido entre 1910 y 1940. A lo largo de este tiempo, tomando como método la observación participante, se producen toda una serie de estudios sobre la vida urbana (Anderson, 1923; Cressy, 1932; Trasher, 1927; Wirth, 1928; Zorbaugh, 1929); historias de vida de criminales y delincuentes juveniles (Shaw, 1931, Shaw y otros, 1938; Sutherland, 1937) y el clásico estudio de Thomas y Znaniecki (1927) sobre la vida de los inmigrantes y sus familias en Polonia y los Estados Unidos.

En torno a 1940 la observación participante, la entrevista en profundidad y los documentos personales eran técnicas metodológicas con las que se encontraban totalmente familiarizados los investigadores cualitativos.

1.3. La etapa de la sistematización

Tras la Segunda Guerra Mundial y hasta el inicio de la década de los setenta podemos situar una nueva etapa en la investigación cualitativa que Denzin y Lincoln (1994) conceptualizan como la fase modernista. No obstante la forma de afrontar el trabajo, como recuerda Wolcott (1992), aún hoy sigue estando presente en el quehacer cotidiano de algunos investigadores.

Es una época de una gran creatividad en la que aparecen toda una serie de textos a través de los cuales se intentan formalizar los métodos cualitativos (Bogdan y Taylor, 1975; Cicourel, 1964; Filstead, 1970; Glaser y Strauss, 1967; Lofland, 1971). El investigador cualitativo intenta realizar estudios cualitativos rigurosos de importantes procesos sociales, incluyendo la desviación y el control social en las aulas.

Toda una nueva generación de investigadores encuentran nuevas teorías interpretativas (etnometodología, fenomenología, teoría crítica, feminismo). Éstas se orien-

taban hacia las prácticas de una investigación cualitativa que permitieran dar voz a las clases más populares de la sociedad.

En este momento predomina la presencia del paradigma postpositivista. Los investigadores intentan ajustar los argumentos de Campbell y Stanley (1963) en torno a la validez interna y externa a los modelos interaccionistas y constructivistas de investigación. Se vuelve a los textos de la escuela de Chicago como fuentes de inspiración. En el campo educativo definen la investigación educativa autores como Spindler y Spindler, Henry, Wolcott y Singleton. Autores como Strauss y Corbin (1990) y Miles y Huberman (1994) mantienen aún hoy esta forma de investigación.

La edad de oro de la investigación cualitativa refuerza la imagen de los investigadores cualitativos como románticos culturales: se valora a los marginados como héroes, se presta apoyo a los ideales emancipatorios; se colocan en una trágica y en ocasiones irónica perspectiva de la sociedad y de sí mismos, uniéndose a una larga lista de románticos culturales de izquierda que incluyen a Emerson, Marx, James, Dewey, Gramsci y Martin Luther King.

El final de esta etapa lo sitúan Denzin y Lincoln (1994) en las reuniones que mantienen Blumer y Hughes con un grupo de jóvenes sociólogos denominado "Chicago Irregulars" en el contexto de las reuniones de la Asociación Americana de Sociología mantenidas en San Francisco a lo largo de 1969.

1.4. El pluralismo

Al comienzo de esta época los investigadores cualitativos disponen de todo un repertorio de paradigmas, métodos y estrategias que emplear en sus investigaciones. Las teorías van desde el interaccionismo simbólico hasta el constructivismo, la indagación naturalista, positivismo y postpositivismo, fenomenología, etnometodología, crítica (Marxista) semiótica, estructuralismo, feminismo y varios paradigmas étnicos. La investigación cualitativa va ganando en valor, y la política y la ética de la investigación cualitativa fueron tópicos de gran interés. Las estrategias de investigación iban desde la teoría fundamentada hasta el estudio de casos, los métodos históricos, biográficos, la etnografía en la acción y la investigación clínica. También se disponen de diversas formas de recoger y analizar materiales empíricos, incluyendo la entrevista cualitativa, la observación, la visualización, la experiencia personal y los métodos documentales. Los ordenadores van entrando progresivamente.

Como indicadores del principio y el final de esta etapa Denzin y Lincoln (1994) señalan dos obras de Geerz, *The Interpretation of Cultures* (1973) y *Local Knowledge* (1983). A través de estas obras Geerz argumenta que los anteriores enfoques caracterizados por su carácter positivista, conductual y totalizador van dejando espacio a una perspectiva más pluralista, interpretativa y abierta que toma como punto de partida las representaciones culturales y sus significados. Para Geertz la tarea de la teoría es dar sentido a una situación concreta.

En este momento emergen nuevos enfoques: postestructuralismo (Barthes), neopositivismo (Philips), neomarxismo (Althusser) teorías rituales del drama y la cultura (Turner), deconstruccionismo (Derrida), etnometodología (Garfinkel).

Desde el campo educativo van ganando terreno las posiciones naturalistas, postpositivistas y constructivistas con los trabajos de Wolcott, Guba, Lincoln, Stake y Eisner. A finales de la década de los setenta se contaba con algunas revistas cualitativas como *Urban Life*, *Qualitative Sociology*, *Simbolic Interaction* y *Studies in Simbolic Interaction.*

1.5. La doble crisis

A mediados de la década de los ochenta se produce una enorme ruptura, que se inicia con la aparición de textos como *Anthropology as Cultural Critique* (Marcus y Fisher, 1986), *The Antropology of Experience* (Turner y Bruner, 1986), *Writting Culture* (Clifford y Marcus, 1986), *Works and Lives* (Geertz, 1988) y *The Predicament of Culture* (Clifford, 1988). A través de estos trabajos la investigación se hace más reflexiva y se introducen cuestiones de género, clase y raza. Desde una consideración metodológica, la erosión de las normas clásicas de la antropología (objetivismo, complicidad con el colonialismo, vida social estructurada por rituales y costumbres fijadas, etnografías como monumentos a una cultura) es total y aspectos como la validez, fiabilidad y objetividad resultan ser problemáticos.

Los investigadores sociales se enfrentan a una doble crisis de representación y legitimación. Incluidas en el discurso del postestructuralismo y el postmodernismo esta doble crisis se categoriza bajo diferentes términos, asociados con las revoluciones interpretativa, lingüística y retórica de la teoría social. Esta revolución lingüística problematiza dos asunciones básicas de la investigación cualitativa. La primera es que los investigadores cualitativos pueden capturar directamente la experiencia vivida. Tal experiencia, se argumenta ahora, es creada en el texto social escrito por el investigador. Esta es la crisis representacional. Confronta el ineludible problema de la representación, pero lo hace dentro de un marco que hace la unión directa entre la experiencia y el texto problemático.

La segunda asunción se refiere al criterio tradicional para evaluar e interpretar la problemática investigación cualitativa. Es la crisis de legitimación que implica un serio repensar en términos tales como validez, generalizabilidad y fiabilidad, términos ya teorizados en los discursos postpositivista, constructivista naturalista (Lincoln y Guba, 1985), feminista (Fonow y Cook, 1991; Smith, 1992) e interpretativo (Atkinson, 1990; Hammersley, 1992; Lather, 1993). Desde esta perspectiva la pregunta es: ¿cómo deben evaluarse los estudios cualitativos en un momento postestructural?

1.6. El momento actual

En estos últimos años del siglo asistimos a lo que Lincoln y Denzin (1994) denominan el quinto momento de la investigación cualitativa y que, siguiendo sus palabras, podemos resumir de la siguiente forma:

> La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdiciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales

> y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas.
>
> El investigador cualitativo se somete a una doble tensión simultáneamente. Por una parte, es atraído por una amplia sensibilidad, interpretativa, postmoderna, feminista y crítica. Por otra, puede serlo por unas concepciones más positivistas, postpositivistas, humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis (p. 576).

Tras el recorrido por las distintas fases históricas de la investigación cualitativa, Denzin y Lincoln (1994: 11) llegan a cuatro conclusiones que compartimos en su totalidad. En primer lugar, cada uno de los momentos históricos anteriores operan todavía en el presente, ya sea como herencia o como un conjunto de prácticas que los investigadores aún siguen utilizando o contra las que combaten. Segundo, en la actualidad la investigación cualitativa se caracteriza por todo un conjunto de elecciones desconcertantes. En ningún otro momento histórico el investigador cualitativo ha tenido tantos paradigmas, métodos, técnicas e instrumentos o estrategias de análisis ante los que tener que elegir. Tercero, nos encontramos en un momento de descubrimiento y redescubrimiento, con nuevas formas de ver, interpretar, argumentar y escribir. Cuarto, la investigación cualitativa no puede contemplarse por más tiempo desde una perspectiva positivista, neutral y objetiva. La clase, la raza, el género y la etnicidad configuran el proceso de indagación, haciendo a la investigación un proceso multicultural.

2. ENFOQUES EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

2.1. Naturaleza de la investigación cualitativa

Como hemos tenido ocasión de comprobar en las páginas precedentes, a través del recorrido histórico que hemos realizado en tomo a la investigación cualitativa, en estos momentos nos encontramos en una situación donde convergen una gran diversidad de perspectivas y enfoques en la investigación cualitativa. A pesar de ello, se dan una serie de características diferenciadoras que son compartidas en mayor o menor medida por cada una de estas perspectivas.

La investigación cualitativa tiene significados diferentes en cada momento. Una primera definición, aportada por Denzin y Lincoln (1994: 2), destaca que "es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio". Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales -entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.

Taylor y Bogdan (1986: 20) consideran, en un sentido amplio, la investigación cualitativa como "aquélla que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable". Estos autores llegan a señalar las siguientes características propias de la investigación cualitativa:

1. Es inductiva.
2. El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
10. La investigación cualitativa es un arte.

Miles y Huberman (1994: 5-8), consideran como características básicas de la investigación naturalista las siguientes:

— Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida. Estas situaciones son típicamente "banales" o normales, reflejo de la vida diaria de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones.
— El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistémica, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas.
— El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión.
— Leyendo a través de estos materiales, el investigador puede aislar ciertos temas y expresiones que pueden revisarse con los informantes, pero que deberían mantenerse en su formato original a través del estudio.
— Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
— Son posibles muchas interpretaciones de estos materiales, pero algunas son más convincentes por razones teóricas o consistencia interna.
— Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.

— La mayor parte de los análisis se realizan con palabras. Las palabras pueden unirse, subagruparse, cortarse en segmentos semióticos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ellas.

Para LeCompte (1995), la investigación cualitativa podría entenderse como "una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos". Para esta autora la mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. La calidad, según LeCompte (1995) significa "lo real, más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado".

Stake (1995) sitúa las diferencias fundamentales entre la investigación cualitativa y la cuantitativa en tres aspectos fundamentales: (1) la distinción entre la explicación y la comprensión como propósito del proceso de indagación; (2) la distinción entre el papel personal e impersonal que puede adoptar el investigador, y (3) la distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido. Para Stake (1995), la primera característica diferenciadora de la investigación cualitativa no se asienta en el enfrentamiento entre dato cualitativo versus dato cuantitativo, sino que se sitúa en el terreno epistemológico. El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos; mientras que la investigación cuantitativa fundamentará su búsqueda en las causas, persiguiendo el control y la explicación. Desde la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad. La segunda característica que Stake (1995) destaca de la investigación cualitativa es el papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación, interpretando los sucesos y acontecimiento desde los inicios de la investigación, frente a la posición mantenida desde los diseños cuantitativos en los que el investigador debe estar "libre de valores" e interpretar una vez que los datos se han recogido y analizado estadísticamente. En la investigación cualitativa lo que se espera es una "descripción densa", una "comprensión experiencial" y "múltiples realidades". Como tercera característica diferenciadora de la investigación cualitativa, Stake (1995) argumenta que en ésta el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento. Como síntesis de su perspectiva, Stake (1995) considera como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático (ver cuadro 1.1).

Tras este breve repaso sobre distintas visiones en torno a la investigación cualitativa, es el momento de establecer unas características básicas de este tipo de investigación, siendo conscientes de lo difícil y polémico que puede resultar sintetizar tanta pluralidad en una tipología básica. No obstante, siguiendo las aportaciones de Guba y Lincoln (1994) y Angulo (1995), destacamos que existen una serie de niveles de análisis que permiten establecer unas características comunes de esta diversidad de enfoques

HOLÍSTICO	EMPÍRICO	INTERPRETATIVO	EMPÁTICO
• Contextualizado. • Orientado al caso (entendido el caso como un sistema limitado). • Resistente al reduccionismo y al elementalismo. • Relativamente no comparativo, lo que pretende básicamente es la comprensión más que las diferencias con otros.	• Orientado al campo. • Énfasis en lo observable, incluyendo las observaciones de los informantes. • Se afana por ser naturalista, no intervencionista. • Preferencia por las descripciones en lenguaje natural.	• Los investigadores se basan más en la intuición. • Los observadores ponen la atención en el reconocimiento de sucesos relevantes. • Se entiende que el investigador está sujeto a la interacción.	• Atiende a los actores intencionadamente. • Busca el marco de referencia de los actores. • Aunque planificado, el diseño es emergente, sensible. • Sus temas son émicos, focalizados progresivamente. • Sus informes aportan una experiencia vicaria.

Cuadro 1.1: Características de los estudios cualitativos (elaborado a partir de Stake, 1995: 47).

y tendencias. Estos niveles son los siguientes: ontológico, epistemológico, metodológicos, técnico/instrumental y contenido.

Denominamos nivel *ontológico* aquél en el que se especifica cuál es la forma y la naturaleza de la realidad social y natural. Desde este nivel, la investigación cualitativa se define por considerar la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma.

Desde el plano *epistemológico* se hace referencia al establecimiento de los criterios a través de los cuales se determinan la validez y bondad del conocimiento. Así, desde esta perspectiva epistemológica, frente a la vía hipotético-deductiva implantada mayoritariamente en el campo de la investigación, por lo general, la investigación cualitativa asume una vía inductiva. Parte de la realidad concreta y los datos que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior.

En un plano *metodológico* se sitúan las cuestiones referidas a las distintas vías o formas de investigación en torno a la realidad. Desde este nivel los diseños de investigación seguidos en la investigación cualitativa tendrán un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual se puedan recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes.

> La tarea de un metodólogo cualitativo es la de suministrar un marco dentro del cual los sujetos respondan de forma que se representen fielmente sus puntos de vista respecto al mundo y su experiencia (Anguera, 1995: 514).

Desde un nivel *técnico*, preocupado por las técnicas, instrumentos y estrategias de recogida de información, la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación.

Por último, desde el nivel de *contenido*, la investigación cualitativa cruza todas las ciencias y disciplinas de tal forma que se desarrolla y aplica en educación, sociología, psicología, economía, medicina, antropología, etc.

2.2. Enfoques en la investigación cualitativa

Cuando la investigación cualitativa se concreta en la realidad, las características básicas reseñadas en el punto anterior se transforman y adaptan a determinadas posiciones teóricas, cuestiones de investigación o cualquier otra circunstancia, propiciando así una multiplicidad de enfoques o perspectivas diferentes. En un primer trabajo Jacob (1987) identificó cinco tradiciones dominantes en la investigación cualitativa, añadiendo una sexta en una publicación posterior de 1988. En aquel momento Jacob consideró como tradiciones la etología humana, la psicología ecológica, la etnografía holística, la antropología cognitiva, la etnografía de la comunicación y el interaccionismo simbólico. Esta clasificación fue criticada por Atkinson y otros (1988) quienes, desde una perspectiva británica, proponen como aproximaciones cualitativas el interaccionismo simbólico, la antropología, la sociolingüística, la etnometodología, la evaluación iluminativa, la etnografía neo-marxista y la investigación feminista.

Son numerosos los trabajos que, desde entonces, intentan llegar a delimitar y clasificar las diversas corrientes existentes en la investigación cualitativa, destacando en este sentido los de Donmoyer (1992), Tesch (1990) o Wolcott (1992), entre otros. Estas distintas clasificaciones vienen a constatar la existencia de un pluralismo paradigmático. En este sentido Lather (1992) plantea una clasificación que toma como base las tesis de Habermas en torno a las tres categorías del interés que subyacen al conocimiento humano: predicción, comprensión y emancipación. A éstas añade una cuarta categoría como es la correspondiente a la deconstrucción (ver cuadro 1.2).

Predecir	Comprender	Emancipar	Deconstruir
Positivismo	Interpretativo Naturalístico Constructivista Fenomenológico Hermenéutico Interaccionismo simbólico Microetnografía	Crítico Neo-marxista Feminista Específico a la raza Orientado a la práctica Participativo Freiriano	Post-estructural Post-moderno Diáspora paradigmática

Cuadro 1.2: Paradigmas de la indagación postpositivista (Lather, 1992: 89).

En esta línea de clasificación de las distintas tradiciones de investigación cualitativa, Green y Collins (1990) toman como base para establecer una diferenciación entre ellas cuatro cuestiones básicas:

a) ¿Cuáles son los propósitos de la investigación? (predecir, explorar, describir, explicar, determinar, identificar ... etc.);

En la investigación cualitativa cada uno de los momentos históricos anteriores operan todavía en la actualidad.

b) ¿cuáles son las asunciones que subyacen en torno a la naturaleza del fenómeno? (para el positivista la realidad es tangible, se puede medir; para el interpretativo la realidad es múltiple);
c) ¿qué lenguaje (e.g. metáforas) se impone en cada tradición?;
d) ¿qué cuestiones se plantean en cada tradición?

A estas cuestiones básicas, Collins (1992) añade otras cuatro más en un intento de clarificar el papel que juega el investigador en cada tradición de investigación:

1. ¿Cuáles son los propósitos del investigador?;
2. ¿cuáles son las asunciones que mantiene el investigador en torno a la naturaleza del fenómeno?;
3. ¿qué lenguaje utiliza el investigador?;
4. ¿qué tipos de cuestiones son de interés para el investigador?

Para Collins (1992) la respuesta a este doble conjunto de cuestiones permite establecer un modelo unificado de investigación que toma como elemento base las interacciones de la investigación y el investigador. La representación gráfica de esta forma de entender la investigación educativa la recogemos en la figura 1.2. Para Collins (1992) considerar la investigación educativa como un proceso holístico puede ayudar a romper con las dificultades de los sistemas de categorización, así como disminuir la dicotomía teoría-método. Además, esta unificación aporta una nueva forma de enfocar la investigación educativa.

Figura 1.2: Un modelo unificado de investigación (Collins, 1992: 184).

Situados en esta perspectiva de diferenciar los diversos enfoques al uso en la investigación cualitativa podemos señalar el trabajo de Jordan y Yeomans (1995), quienes presentan tres perspectivas dentro del terreno de la etnografía educativa contemporánea: convencional, postmoderna y crítica.

En definitiva, no existe "una" investigación cualitativa, sino múltiples enfoques cuyas diferencias fundamentales vienen marcadas por las opciones que se tomen en cada uno de los niveles (ontológico, epistemológico, metodológico y técnico) que hemos presentado anteriormente. La adopción de una u otra alternativa, de todas las posibles que se presentan en cada nivel, determinarán el tipo de estudio cualitativo que se realice.

CAPÍTULO II

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

1. MÉTODOS CUALITATIVOS

Realmente resulta difícil llegar a determinar cuáles son los métodos de investigación cualitativos y establecer una tipología de los mismos. La causa de ello radica, en primer lugar, en la proliferación de métodos que podrían adjetivarse como cualitativos -basta con revisar los trabajos de Cajide (1992), Jacob (1987) y Wolcott (1992) para tener una primera impresión desconcertante-; en segundo lugar, las distintas disciplinas que se aproximan al estudio del hecho educativo, dejando cada una de ellas su propia impronta metodológica; y, por último, el propio significado del concepto método, bajo el cual llegan a englobarse otros tales como aproximaciones, técnicas, enfoques o procedimientos. Así, por ejemplo, desde los objetivos de investigación de la interacción simbólica (Denzin, 1989), los métodos a considerar deberían ser la observación participante, la investigación naturalista, la entrevista sociológica y la biografía. Pero si uno se sitúa en la perspectiva de Goetz y LeCompte (1984), estos métodos habrán de considerarse a la luz de la investigación etnográfica. Aunque muchos de los procedimientos que describen unos autores y otros son casi idénticos, su utilización de acuerdo con la teoría, y sus potencialidades y debilidades, para determinados propósitos, son diferentes.

Una imagen de este complejo entramado metodológico es la que ofrece Wolcott (1992) representando las distintas estrategias cualitativas en la investigación educativa como un árbol que hunde sus raíces en la vida cotidiana, y parte de tres actividades básicas: experimentar/vivir, preguntar y examinar. A partir de estas raíces brotarán las diferentes "ramas" y "hojas" de la investigación cualitativa, entre las que el investigador debe elegir para realizar su trabajo.

Todos estaremos de acuerdo en que la naturaleza de las cuestiones de investigación guía y orienta el proceso de indagación y, por tanto, la elección de unos métodos u otros. Destacamos de esta forma el carácter instrumental del método. Pero los méto-

dos de investigación surgen bajo las concepciones y necesidades de los investigadores que trabajan desde una disciplina concreta del saber, la cual determina en cierta medida, a su vez, la utilización de los métodos concretos y las posibles cuestiones a tratar.

Así pues, consideramos el método como la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta. Basándonos en la comparación realizada por Morse (1994a), en el cuadro 2.1 presentamos una clasificación, que no pretende ser exhaustiva, de los métodos que se vienen utilizando en la investigación cualitativa. En la primera columna del cuadro hemos situado las cuestiones que orientan la investigación, a continuación el método más adecuado para enfrentarse al tipo de interrogante planteado, la disciplina de procedencia del método, las técnicas de recogida de información que se utilizan por lo general desde ese enfoque metodológico, otras fuentes de datos, y, por último, algunos autores relevantes que han trabajo desde cada opción metodológica.

2. FENOMENOLOGÍA

Las raíces de la fenomenología hay que situarlas en la escuela de pensamiento filosófico creada por Husserl (1859-1938) en los primeros años del siglo XX. Según Husserl, la tarea de la filosofía fenomenológica es constituir a la filosofía como una ciencia rigurosa, de acuerdo con el modelo de las ciencias físico-naturales del siglo XIX, pero diferenciándose de ésta por su carácter puramente contemplativo.

Como diferencia fundamental de la investigación fenomenológica, frente a otras corrientes de investigación cualitativas, destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva: "La fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad" (Bullington y Karlson, 1984: 51; citado por Tesch, 1990: 49).

Para Van Manen (1990: 8-13; citado por Mélich, 1994: 50), el sentido y las tareas de la investigación fenomenológica se pueden resumir en los siguientes ocho puntos:

1. La investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia no conceptualizada o categorizada.
2. La investigación fenomenológica es la explicación de los fenómenos dados a la conciencia. Ser consciente implica una transitividad, una intencionalidad. Toda conciencia es conciencia de algo.
3. La investigación fenomenológica es el estudio de las esencias. La fenomenología se cuestiona por la verdadera naturaleza de los fenómenos. La esencia de un fenómeno es un universal, es un intento sistemático de desvelar las estructuras significativas internas del mundo de la vida.
4. La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos.

Tipos de cuestiones de investigación	Método	Fuentes	Técnicas/ instrumentos de recogida de información	Otras fuentes de datos	Principales referencias
Cuestiones de significado: explicitar la esencia de las experiencias de los actores	fenomenología	filosofía (fenomenología)	grabación de conversaciones; escribir anécdotas de experiencias personales	literatura fenomenológica; reflexiones filosóficas; poesía; arte	Heshusius, 1986; Mèlich, 1994; van Manen, 1984, 1990
Cuestiones descriptivo/ interpretativas: valores, ideas, prácticas de los grupos culturales	etnografía	antropología (cultura)	entrevista no estructurada; observación participante; notas de campo	documentos; registros; fotografía; mapas; genealogías; diagramas de redes sociales	Erickson, 1975; Mchan, 1978, 1980; García Jiménez, 1991; Fetterman 1989; Grant y Fine 1992; Hammersley y Atkinson, 1992; Spradley, 1979; Werner y Schoepfle, 1987a, 1987b
Cuestiones de proceso: experiencia a lo largo del tiempo o el cambio, puede tener etapas y fases	teoría fundamentada	sociología (interaccionismo simbólico)	entrevistas (registradas en cinta)	observación participante; memorias; diarios	Glaser, 1978, 1992; Glaser y Strauss, 1967; Strauss, 1987; Strauss y Corbin, 1990
Cuestiones centradas en la interacción verbal y el diálogo	etnometodología; análisis del discurso	semiótica	diálogo (registro en audio y vídeo)	observación; notas de campo	Atkinson, 1992; Benson y Hughes, 1983; Cicourel et al., 1974; Coulon, 1995; Denzin, 1970, 1989; Heritage, 1984; Rogers, 1983
Cuestiones de mejora y cambio social	investigación-acción	teoría crítica	miscelánea	varios	Kemmis, 1988; Elliot, 1991
Cuestiones subjetivas	biografía	antropología; sociología	entrevista	documentos, registros, diarios	Goodson, 1985, 1992; Zabalza, 1991

Cuadro 2.1: Comparación de los principales métodos cualitativos.

5. La investigación fenomenológica es el estudio científico-humano de los fenómenos. La fenomenología puede considerarse *ciencia* en sentido amplio, es decir, un saber sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo.
6. La investigación fenomenológica es la práctica atenta de las meditaciones. Este estudio del pensamiento tiene que ser útil e iluminar la práctica de la educación de todos los días.
7. La investigación fenomenológica es la exploración del significado del ser humano. En otras palabras: qué es ser en el mundo, qué quiere decir ser hombre, mujer o niño, en el conjunto de su mundo de la vida, de su entorno sociocultural.
8. La investigación fenomenológica es el pensar sobre la experiencia originaria.

En definitiva, la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando.

> Antes que estudiar el impacto de un programa diseñado para facilitar la integración de alumnos pertenecientes a minorías étnicas, por ejemplo, o estudiar la cultura de la clase multirracial, o las interacciones entre jóvenes de distintas razas, la fenomenología se interesaría por cómo es la experiencia de estar en una clase multirracial, o cómo es la experiencia de ser un alumno perteneciente a una minoría étnica (o mayoría) en una clase de integración (Tesch, 1990:49).

Como destaca Mèlich (1994) la fenomenología trata de "desvelar qué elementos resultan imprescindibles para que un proceso educativo pueda ser calificado como tal y qué relación se establece entre ellos" (p. 52). El resultado de un estudio fenomenológico es una narración que dibuja un modelo, una descripción de las "invariantes estructurales de un determinado tipo de experiencia" (Dukes, 1984: 201; citado por Tesch, 1990).

Al analizar distintas aproximaciones al estudio de las prácticas en la educación permanente, Apps (1991: 133 y ss.) presenta el método fenomenológico, siguiendo las aportaciones de Spiegelberg (1975), como el desarrollo de seis fases: 1) descripción del fenómeno, 2) búsqueda de múltiples perspectivas, 3) búsqueda de la esencia y la estructura, 4) constitución de la significación, 5) suspensión de enjuiciamiento, y 6) interpretación del fenómeno.

La fase de descripción supone partir de la experiencia concreta y describirla de la manera más libre y rica posible, sin entrar en clasificaciones o categorizaciones, pero trascendiendo lo meramente superficial. Al reflexionar sobre los acontecimientos, situaciones o fenómenos, se pueden obtener distintas visiones: la del investigador, la de los participantes, la de agentes externos... Se trata de obtener toda la información posible desde diferentes perspectivas y fuentes, incluso cuando son contradictorias.

A lo largo de la tercera fase, a partir de la reflexión, el investigador intenta captar las estructuras del hecho, actividad o fenómeno objeto de estudio, y las relaciones entre

las estructuras y dentro de las mismas. Es el momento de encajar las piezas del puzzle, establecer categorías y las relaciones existentes entre ellas.

Durante la constitución de la significación (cuarta fase), el investigador profundiza más en el examen de la estructura, centrándose en cómo se forma la estructura de un fenómeno determinado en la consciencia.

La quinta fase se caracteriza por la suspensión de los juicios mientras se recoge información y el investigador se va familiarizando con el fenómeno objeto de estudio. Se trata de distanciarse de la actividad para poder contemplarla con libertad, sin las constricciones teóricas o las creencias que determinen una manera u otra de percibir.

Por último, en la fase de interpretación, se trata de sacar a la luz los significados ocultos, tratar de extraer de la reflexión una significación que profundice por debajo de los significados superficiales y obvios presentados por la información acumulada a lo largo del proceso.

No obstante debemos ser conscientes de la diversidad metodológica que se da en el seno de la aproximación fenomenológica. En este sentido Cohen y Omery (1994) presentan tres corrientes fundamentales: la descriptiva (representada por Husserl o la escuela desarrollada en el entorno de la Universidad de Duquesne), la interpretativa (representada por la hermenéutica heideggeriana) o una combinación de ambas (representada por la fenomenología alemana o escuela de Utrecht).

Una buena forma de conocer el método fenomenológico es a través del análisis de las investigaciones que se han realizado con el mismo, sobre todo aquéllas que explicitan de forma clara el proceso metodológico seguido. Así, Cohen y Omery (1994) analizaron un total de trece revistas para determinar las tendencias en el uso de unos métodos u otros, destacando cómo para un numeroso grupo la dimensión metodológica tiene un carácter secundario, llegando incluso a constituirse en una opción editorial, como es el caso de la revista *Phenomenology + Pedagogy*, en la que los aspectos metodológicos se reducen a la mínima expresión. En el cuadro 2.2 presentamos una clasificación de las investigaciones analizadas por parte de Cohen y Omery (1994), aunque tan sólo presentamos aquéllas que expresan claramente el proceso metodológico seguido en su trabajo.

En nuestro contexto educativo, a pesar de la escasez de investigaciones realizadas desde esta perspectiva, son de destacar los trabajos realizados por parte de Fullat (1988), Mélich (1994), San Fabián y Corral (1989) y Zumalabe (1990).

El método fenomenológico ha realizado importantes aportaciones a la corriente cualitativa en la investigación educativa, en este sentido Arnal, Del Rincón y La Torre (1992: 195) las concretan en:

a) La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base para el conocimiento;
b) el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial; y
c) su interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

ESCUELA FENOMENOLÓGICA	INFORMES DE INVESTIGACIÓN
Duquesniana	Ablanowicz (1992); Angus, Osborne y Koziezy (1991); Beck (1991, 1992); Becker (1987); Bowman (1991); Brice (1991); Columbus y Rice (1991); Denne y Thompson (1991); Forrest (1989); Guglietie-Kelly y Westcott (1990); Ling (1987); Rose (1990) y Sandelowski y Pollock (1986).
Alemana	Barrit y otros (1983); Cohen y Sarter (1992); Forrest (1989); Rose (1990); Van Manen (1984, 1990) y Whetstone y Reid (1991).
Interpretativa	Benner (1984); Benner y Wrubel (1989); Dickelman (1989, 1990, 1991, 1992) y Kondora (1993)

Cuadro 2.2: Clasificación de los informes de investigación en función de la escuela fenomenológica. (Elaborado a partir de Cohen y Omery, 1994: 150-152).

3. ETNOGRAFÍA

Existe una gran controversia en torno a cuáles son las características distintivas de la etnografía (Hammersley y Atkinson, 1994; Atkinson y Hammersley, 1994). Así, para Spradley (1979) lo fundamental es el registro del conocimiento cultural; Gumperz (1981) entiende que lo básico es la investigación detallada de patrones de interacción social; y para Lutz (1981) es el análisis holístico de las sociedades. En ocasiones la etnografía se define como esencialmente descriptiva, otras veces como una forma de registrar narrativas orales (Walker, 1981), y ocasionalmente se pone el énfasis en el desarrollo y verificación de teorías (Glaser y Strauss, 1967; Denzin, 1978).

> El uso y justificación de la etnografía está marcado por la diversidad antes que por el consenso. Más bien, hay que reconocer diferentes posiciones teóricas o epistemológicas, cada una de las cuales confirma una versión del trabajo etnográfico (Atkinson y Hammersley, 1994: 257).

En un sentido similar se expresan Spindler y Spindler (1992: 63) cuando reconocen, en el caso concreto de la etnografía educativa, que "está viva y en buen estado, moviéndose enérgicamente en muchas direcciones, aunque sin gran cantidad de orientación teórica consistente. Se ha movido desde una posición donde se da por supuesta, a una posición donde tiende a dominar la disciplina para la que es una herramienta de investigación".

Desde nuestra perspectiva, cuando nos referimos a la *etnografía* la entendemos como el *método* de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Pero también, bajo el concepto etnografía, nos referimos al producto

del proceso de investigación: un escrito etnográfico o retrato del modo de vida de una unidad social.

Una familia, una escuela, una clase, un claustro de profesores, son algunos ejemplos de unidades sociales educativas que pueden describirse etnográficamente. Sobre la base de la unidad social elegida Spradley (1980) clasifica la etnografía en un continuo que va desde la macroetnografía, cuya unidad de análisis es la sociedad compleja, hasta la microetnografía, interesada por una situación social dada.

La preocupación fundamental del etnógrafo es el estudio de la cultura en sí misma, es decir, delimitar en una unidad social particular cuáles son los componentes culturales y sus interrelaciones de modo que sea posible hacer afirmaciones explícitas acerca de ellos (García Jiménez, 1994). Cuando hacemos la etnografía de una determinada unidad social, estamos intentando construir un esquema teórico que recoja y responda lo más fielmente posible a las percepciones, acciones y normas de juicio de esa unidad social.

Desde una dimensión práctica, Atkinson y Hammersley (1994: 248) conceptualizan la etnografía como una forma de investigación social que se caracteriza por los siguientes rasgos:

a) Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes que ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo;
b) una tendencia a trabajar con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados hasta elpunto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas;
c) se investiga un pequeño número de casos, quizás uno sólo, pero en profundidad;
d) el análisis de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales, adquiriendo el análisis estadístico un plano secundario.

Como requisitos de una buena etnografía educativa Spindler y Spindler (1992: 63-72) presentan una primera característica como es el requerimiento de la *observación directa*. No importa con qué instrumentos, sistema de codificación, aparato de registro o técnicas sean utilizadas, la primera obligación del etnógrafo es permanecer donde la acción tiene lugar y de tal forma que su presencia modifique lo menos posible tal acción.

En segundo lugar, el etnógrafo debe pasar el *tiempo suficiente en el escenario*, aunque no existe una norma rígida que nos indique el tiempo de permanencia en el escenario. Lo importante aquí es la validez de la observación etnográfica, que se consigue permaneciendo durante el tiempo que permita al etnógrafo ver lo que sucede en repetidas ocasiones. Descubrimientos significativos se pueden conseguir tras dos semanas de observación, pero debemos permanecer en el campo mientras sigamos aprendiendo; en el momento en que la ocurrencia sucesiva no nos aporte nada nuevo, podemos alejarnos. No obstante, resulta difícil que tras dos semanas se realice una etnografía cultural seria (Spindler y Spindler, 1992: 66).

Desde la antropología, se considera como un período razonable el de un año para llevar a cabo el estudio de un fenómeno o una unidad social compleja. Para el caso de un aula con tres meses se considera suficiente, aunque se aconseja la realización de observaciones más prolongadas y durante varios años sucesivos. Spindler y Spindler en sus trabajos pasaron unos nueve meses de observaciones en un período comprendido entre 5 y 10 años.

Como tercera condición de una buena etnografía educativa encontramos la necesidad de contar con un gran *volumen de datos registrados*. El papel del observador en este sentido será fundamental, recogiendo todo tipo de información a través de notas de campos, o utilizando los recursos tecnológicos disponibles en la actualidad tales como grabaciones en audio y vídeo, películas, fotografías, etc. Además el etnógrafo debe ser un buen recopilador de artefactos, productos, documentos, o cualquier otra cosa u objeto que esté relacionado con el objeto de estudio.

Una cuarta condición a tener en cuenta es el *carácter evolutivo* del estudio etnográfico. En un principio, el etnógrafo debe introducirse en el campo con un marco de referencia lo suficientemente amplio que le permita abarcar con una gran amplitud el fenómeno objeto de estudio. Al menos al comienzo de su trabajo el etnógrafo no debería trabajar con hipótesis específicas, sino con la mente totalmente abierta, atendiendo de esta forma a la mayor cantidad posible de relaciones.

Como quinta condición nos encontramos con la utilización de *instrumentos* en el proceso de realizar una etnografía. Los registros de las observaciones y de las entrevistas son la base del trabajo etnográfico, pero pueden utilizarse otros instrumentos tales como cuestionarios. En cualquier caso, los instrumentos deben emplearse (a) cuando el investigador conozca realmente lo que es importante descubrir, y (b) cuando se hayan elaborado específicamente para un escenario concreto y el foco de indagación se juzgue como significante.

La utilización de la *cuantificación* cuando sea necesaria se constituye en la sexta condición de una etnografía educativa. La cuantificación no es el punto de inicio, ni el objetivo último. Tanto la instrumentación como la cuantificación han de entenderse como procedimientos empleados para reforzar ciertos tipos de datos, interpretaciones o comprobación de hipótesis en distintos grupos.

La siguiente condición que Spindler y Spindler (1992) señalan se refiere al *objeto de estudio* de la etnografía educativa. En este sentido entienden que es descubrir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes, cómo es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo.

Por último, es preciso considerar un *holismo selectivo* y una *contextualización* determinada en la realización de la etnografía educativa. El holismo es un ideal deseable, siempre y cuando lo reduzcamos operativamente al entorno inmediato donde se centra nuestra investigación. Si estamos estudiando a un grupo de alumnos interesados por la lectura, puede ser necesario analizar también las relaciones sociales en el aula, la escuela, la casa y el barrio. También podemos analizar el ambiente físico y las características del mismo que facilitan la lectura, o el valor que se le concede a la lectura en el medio social. En ocasiones se olvida contextualizar el trabajo etnográfico en el tiempo, de tal forma que se presentan como estudios de lo que sucede aquí y ahora. Los estudios longitudinales corregirán este error.

Además de esta serie de condiciones, Spindler y Spindler (1992: 74) proponen como criterios para una buena etnografía de la educación los siguientes:

1. Las observaciones son contextualizadas, tanto en el lugar inmediato en el que la conducta es observada como en otros contextos relevantes más alejados.

2. Las hipótesis emergen *in situ* en la medida en que el estudio se desarrolla en el escenario seleccionado para la observación. El juicio en torno a lo que es relevante para estudiar en profundidad se aplaza hasta que la fase de orientación del estudio de campo haya finalizado.

3. La observación es prolongada y repetitiva. Para llegar a establecer la fiabilidad de las observaciones es preciso observar en varias ocasiones las cadenas de sucesos.

4. El punto de vista nativo de la realidad se atiende a través de las inferencias realizadas a partir de las observaciones y por medio de las diferentes formas de indagación etnográfica (incluyendo la entrevista y otros procedimientos de explicitación); sin embargo, en la propia etnografía, las localizaciones se realizan a partir de lo que las voces nativas pueden haber "escuchado". Las traducciones culturales se reducen al mínimo.

5. El conocimiento cultural guardado por los participantes sociales constituye la conducta y comunicación social apreciables. Por tanto, una gran parte de la tarea etnográfica reside en explicitar ese conocimiento de los informantes participantes.

6. Los instrumentos, códigos, esquemas, cuestionarios, agenda de entrevistas, etc., deberían generarse *in situ*, como resultado de la observación y la indagación etnográfica.

7. Siempre está presente una perspectiva comparativa, transcultural, aunque con frecuencia como una asunción no afirmada. Esto es, la variación cultural a lo largo del tiempo y el espacio se considera una condición humana natural. Todas las culturas son vistas como adaptaciones a las exigencias de la vida humana y exhiben características comunes, pero también conductas diferenciadas.

8. Parte del conocimiento cultural que afecta a la conducta y la comunicación en cualquier escenario concreto que se esté estudiando es implícito o tácito, no conocido por parte de algunos participantes y sólo conocido ambiguamente por parte de otros. Por tanto, una tarea significativa de la etnografía es hacer explícito a los lectores lo que es implícito y tácito para los informantes. En el mundo moderno, esto significa con frecuencia explicitar también a los informantes. Bajo condiciones controladas, esto puede acarrear importantes inconvenientes, lo implícito es a veces implícito para el nativo porque es inaceptable a un nivel explícito. Aquí tratamos un camino espinoso.

9. Debido a que el informante (cualquier persona que sea entrevistada) es alguien que tiene el conocimiento cultural nativo, el entrevistador etnográfico no debe predeterminar las respuesta por los tipos de cuestiones preguntadas. La conducción de la entrevista debe realizarse de tal forma que se promueva el despliegue del conocimiento cultural en su forma más natural posible. Esto requerirá que el entrevistador

fluya con la forma de hablar y la organización del conocimiento del informante sin imponer condiciones preconcebidas en la interacción de la entrevistas.

10. Se utilizará cualquier aparato que permita recoger datos más inmediatos, naturales y detallados de la conducta, tales como cámaras, grabaciones en audio y vídeo e instrumentos basados en el campo.

11. La presencia del etnógrafo debería reconocerse y describirse su situación de interacción personal y social. Esto puede darse de una forma más narrativa, el estilo personalizado de informar que ha sido el caso en el pasado en el informe etnográfico.

Como resumen, podemos destacar ciertos rasgos distintivos de la etnografía:

a) el problema objeto de investigación nace del contexto educativo, en el que tiempo, lugar y participantes desempeñan un papel fundamental;
b) la observación directa es el medio imprescindible para recoger información, realizada desde un punto de vista holístico;
c) la triangulación constituye el proceso básico para la validación de los datos.

4. TEORÍA FUNDAMENTADA

La presentación de la teoría fundamentada fue realizada por parte de Glaser y Strauss en su libro *The Discovery of Grounded Theory* (1967) y hunde sus raíces en el interaccionismo simbólico (Blumer, 1969; Mead, 1964), en donde el investigador intenta determinar qué significado simbólico tienen los artefactos, gestos y palabras para los grupos sociales y cómo interactúan unos con otros. Desde esta perspectiva el investigador espera construir lo que los participantes ven como su realidad social.

El enfoque del que parte la teoría fundamentada es el de descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes.

> La teoría fundamentada es una metodología general para desarrollar teoría que está fundamentada en una recogida y análisis sistemáticos de datos. La teoría se desarrolla durante la investigación, y esto se realiza a través de una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos (Strauss y Corbin, 1994: 273).

Al igual que otros métodos cualitativos, en la teoría fundamentada las fuentes de datos son las entrevistas y las observaciones de campo, así como los documentos de todo tipo (diarios, cartas, autobiografías, biografías, periódicos y otros materiales audiovisuales) y las grabaciones audiovisuales. Así mismo, puede utilizar datos cualitativos y cuantitativos o una combinación de ambos. El investigador cualitativo que hace uso de la teoría fundamentada asume la responsabilidad de interpretar lo que observa, escucha o lee.

La principal diferencia que existe entre este método y otros cualitativos reside en su énfasis en la generación de teoría. A través del proceso de teorización el investigador descubre o manipula categorías abstractas y relaciones entre ellas, utilizando esta teoría para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos.

Glaser y Strauss (1967) diferencian dos tipos de teorías: las sustantivas y las formales. Las primeras se relacionan con un área sustancial o concreta de investigación, por ejemplo, con escuelas, con hospitales o con el consumo de droga. Las teorías formales se refieren a áreas conceptuales de indagación, tales como los estigmas, las organizaciones formales, la socialización y la desviación.

Las dos estrategias fundamentales que Glaser y Strauss (1967) proponen para desarrollar teoría fundamentada son el *método de la comparación constante* y el *muestreo teórico*. A través del método de la comparación constante el investigador codifica y analiza los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos. Su aplicación supone una contrastación de las categorías, propiedades e hipótesis que surgen a lo largo de un estudio en sucesivos marcos o contextos. Este procedimiento se desarrolla en cuatro etapas: la primera implica la comparación de los datos; la segunda supone una integración de cada categoría con sus propiedades; la tercera requiere delimitar la teoría que comienza a desarrollarse; por último, en la cuarta etapa, que se produce tras un proceso de saturación de los incidentes pertenecientes a cada categoría, recoge la redacción de la teoría.En cada una de estas etapas se producen diferentes tipos de comparaciones, tal y como podemos ver en el cuadro 2.3.

A través del muestreo teórico el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados. Lo importante no es el número de casos, sino la potencialidad de cada uno para ayudar al investigador a desarrollar una mayor comprensión teórica sobre el área que está estudiando.

Desde su presentación en 1967 por parte de Glaser y Strauss hasta nuestros días han sido numerosos los trabajos que se han realizado utilizando este método, y tratando temas muy diversos. A lo largo de estos años se ha ido produciendo una evolución del método, proceso al que Stern (1994), que se define como Glaseriano, ve como de erosión del método, frente a la postura que mantienen Strauss y Corbin (1994) que ven en esta evolución la riqueza del método.

MÉTODO DE LA COMPARACIÓN CONSTANTE	
ETAPAS	TIPOS DE COMPARACIONES
1. Comparar incidentes aplicables a cada categoría.	Incidentes - Incidentes /categoría/
2. Integrar categorías y sus propiedades.	Incidentes - Propiedades /categoría/
3. Delimitar la teoría.	Categorías - Teoría /saturación/
4. Redactar la teoría.	Temas - Teoría

Cuadro 2.3: Etapas en el método de la comparación constante y tipos de contrastes desarrollados en cada una de ellas (García Jiménez, 1991: 130).

5. ETNOMETODOLOGÍA

La etnometodología tiene sus orígenes durante los años 60 y 70 en las universidades califomianas (Coulon, 1995; Hithcock y Hughes, 1989). En esta época, un reducido grupo de sociólogos que compartían enfoques similares sobre cómo investigar el mundo social comienzan a realizar una serie de estudios a pequeña escala sobre las formas en que las personas normales, la gente corriente, interactuaban unas con otras en situaciones cotidianas.

Las fuentes de la etnometodología podemos encontrarlas en las obras de Parsons, Shutz y el interaccionismo simbólico (Coulon, 1988), sobre la base de las cuales en 1967 publica Garfinkel su obra *Studies in Ethnomethodology,* considerada como la precursora de este método de investigación, y que supone una ruptura radical con las formas de pensamiento de la sociología tradicional.

La etnometodología intenta estudiar los fenómenos sociales incorporados a nuestros discursos y nuestras acciones a través del análisis de las actividades humanas. La característica distintiva de este método radica en su interés por centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas. Además, a la etnometodología no le basta con la simple comprobación de la regularidades, sino que desea también y sobre todo explicarlas (De Landsheere, 1994: 339).

Los etnometodólogos refuerzan la idea de que el mundo social está compuesto de significados y puntos de vista compartidos. No obstante, a partir de la década de los 70 se comienzan a diferenciar dos grandes tendencias dentro de la investigación etnometodológica. En primer lugar nos encontramos con aquéllos que se mantienen en el estudio de los objetos más tradicionales como la educación, la justicia, las organización, etc., realizando estudios etnográficos de instituciones y procesos sociales sobre la asunción de que las acciones de las personas sólo pueden explicarse en referencia al contexto dentro del cual tuvieron lugar. Este tipo de estudios se interesa por cómo los individuos adquieren las perspectivas culturales de sus sociedades y las presentan en el curso de su vida diaria. En segundo lugar, nos encontramos con el análisis conversacional, centrado sobre la organización del diálogo en la actividad cotidiana y cómo se presenta la ordenación y coherencia en los intercambios conversacionales.

El análisis de la conversación es el estudio de las estructuras y las propiedades formales del lenguaje partiendo de tres hipótesis fundamentales:

a) La interacción está organizada estructuralmente;
b) las contribuciones de los participantes de esta interacción están orientadas contextualmente: el proceso de ajustamiento del enunciado a un contexto es inevitable;
c) estas dos propiedades se realizan en cada detalle de la interacción, de tal modo que ningún detalle puede ser desechado por accidental o no pertinente. (Coulon, 1988: 77).

Los analistas conversacionales utilizan los datos originales, no transformados ni refinados y basan sus análisis sobre las siguientes asunciones reseñadas por Hitchcock y Hughes (1989: 159):

1. La conversación es organizada por las partes que conversan.
2. Esta ordenación y organización de la conversación se puede presentar en los datos originales.
3. La conversación se organiza secuencialmente y el hablante modifica las repeticiones y ocurrencias.
4. La conversación presenta un sistema de turno-de-palabra y éstos no están fijados, sino que varían.
5. Las descripciones conversacionales deben ser contextualmente específicas.
6. Los datos deben recogerse de la forma más fiel posible y desde los lugares naturales donde se producen, por lo general a través de registros tecnológicos como el audiocassette o el vídeocassette.
7. El énfasis sobre la organización secuencial e interactiva de la conversación refleja una salida principal desde la mayoría de los enfoques convencionales lingüísticos y sociolingüísticos.
8. La unidad de análisis para el análisis conversacional no debe ser la frase, sino más bien las palabras.
9. Al analizar la interacción conversacional se argumenta que el interés central debe situarse sobre las orientaciones de los participantes a las palabras en términos de las palabras previas.

Desde la etnometodología el estudio de la educación ha dado lugar a numerosas investigaciones. Hitchcock y Hughes (1989) distinguen entre los estudios realizados sobre la organización social de las clases, por una parte, y los estudios sobre los sistemas de turno-de-palabra y la organización conversacional de las lecciones en clase por otra.

Los trabajos más representativos de la organización social de las lecciones de clase son los llevados a cabo por parte de Mehan (1973, 1979) y Cicourel y otros (1974). Mehan y sus colaboradores grabaron a un grupo de alumnos de etnias y edades diferentes a lo largo de todo un curso. Analizaron un total de nueve grupos y mostraron que el trabajo de interacción entre profesores y alumnos es el que produce la organización del grupo. Estudios etnometodológicos sobre la clase y las instituciones docentes como los llevados a cabo por parte de Cicourel y Kitsuse (1963), Erickson (1975) o Rosenbaum (1976) ayudan a comprender los mecanismos cotidianos y ordinarios a través de los cuales se forma y produce localmente la selección social.

La organización de la conversación en las clases, la naturaleza de los turnos de palabra o las estrategias conversacionales empleadas tanto por profesores como alumnos pueden ayudar a iluminar sobre temas tan diversos como los perfiles de participación de alumnos individuales, desequilibrios de género, dificultades en la comunicación, el comienzo de las lecciones, el enfrentarse con los recién llegados, el diagnóstico de las habilidades de los alumnos, el éxito y el fracaso en las aulas, etc. En este sentido podemos destacar los trabajos de French y French (1984) en torno a la organización de las conversaciones en clase y sus efectos sobre el aprendizaje; o los de Cazden (1990, 1991) sobre aspectos tales como la influencia de la utilización de determinados patrones de lenguaje sobre el aprendizaje, la influencia de la igualdad o desigualdad de oportunidades en los alumnos o la capacidad de comunicación que presuponen y/o estimulan tales patrones.

6. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (I-A)

Se señala como origen de la Investigación-Acción el trabajo de Lewin en el período inmediato a la Segunda Guerra Mundial. Lewin identificó cuatro fases en la I-A (planificar, actuar, observar y reflexionar) y la imaginó basada en los principos que pudieran llevar "gradualmente hacia la independencia, la igualdad y la cooperación" (Lewin, 1946). A lo largo de estos años el método de I-A se ha ido configurando a partir de numerosas aportaciones desde diferentes contextos geográficos e ideológicos.

La gran diversidad de concepciones que existen actualmente en torno a la I-A, tanto desde una perspectiva teórica como experiencial, hace poco menos que imposible llegar a una conceptualización unívoca. No obstante, se dan una serie de rasgos comunes en los que la mayoría de autores son coincidentes.

En primer lugar es de destacar el carácter preponderante de la acción, como definitorio de este método de investigación. Esta dimensión se concreta en el papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación, la cual toma como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre ellos, rompiendo de esta forma con la dicotomía separatista teoría/práctica. "La investigación-acción es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas" (Kemmis, 1988: 42).

Como investigación se concibe desde una perspectiva alternativa a la concepción positivista, defendiendo la unión de investigador/investigado, forjando un nuevo modelo de investigador que realiza su trabajo de forma sistemática a través de un método flexible, ecológico y orientado a los valores.

La I-A implica un talante democrático en el modo de hacer investigación, una perspectiva comunitaria. No se puede realizar de forma aislada; es necesaria la implicación grupal. Se considera fundamental llevar a cabo la toma de decisiones de forma conjunta, orientada hacia la creación de comunidades autocríticas con el objetivo de transformar el medio social.

Básicamente estas son las características comunes de la I-A. No obstante, es preciso considerar los diferentes métodos de I-A con los que contamos en la actualidad (Investigación-Acción del Profesor, Investigación-Acción Participativa, Investigación-Acción Cooperativa) dadas las características peculiares de cada uno de ellos.

Aunque para denominar la I-A realizada por parte del profesor se vienen utilizando distintos nombres, el más común suele ser el de Investigación-Acción, como es el caso de Elliot (1990) o Kemmis (1988). Este hecho es, en cierta medida, el culpable de que cuando se habla de I-A desde el terreno educativo se haga desde la perspectiva de la investigación realizada por parte del profesor en su aula, olvidando otras modalidades de I-A donde participan agentes diferentes, sobre todo en contextos de educación no formal, como es el caso de la Investigación-Acción Participativa o la Investigación-Acción Cooperativa. En definitiva, todas son modalidades de I-A. No olvidemos, por ejemplo, la definición que plantea Kemmis de la I-A:

> La investigación-acción es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas, b) comprensión de estas prácticas, y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas (Kemmis, 1988: 42).

Reason (1994) llega a establecer que la diferencia fundamental de estas tres modalidades de I-A puede radicar en que la participativa sirve a la comunidad, la cooperativa al grupo y la investigación acción al individuo. Claro que esto resulta una simplificación excesiva, pues cada una se solapa con las demás.

6.1. Investigación-Acción del profesor

En uno de los primeros trabajos realizados por Elliot en torno a la investigación acción, aparecido en 1978, y traducido posteriormente al castellano (Elliot, 1990: 23-26) se presentan ocho características fundamentales de la investigación-acción en la escuela, y que vamos a reproducir a continuación dada la claridad con la que se presenta este método de investigación.

1. La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:
   a) Inaceptables en algunos aspectos (problemáticas);
   b) susceptibles de cambio (contingentes);
   c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).
2. El propósito de la investigación-acción es que el profesor profundice en la comprensión (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener.
3. La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.
4. Al explicar "lo que sucede", la investigación-acción construye un "guión" sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependiente, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás.
5. La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director.
6. Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.
7. Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos.

8. Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre el "investigador" (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos.

En el momento de llevar a la práctica la I-A se han planteado diferentes modelos, destacando en este sentido los propuestos por parte de Elliot (1986) y Kemmis y McTaggart (1988).

6.2. Investigación cooperativa

Bajo el nombre de investigación cooperativa se conoce "aquel tipo de investigación acción que se da cuando algunos miembros del personal de dos o más instituciones (generalmente una de ellas está orientada más a la producción de investigación científica o a la formación de profesionales y la otra es una escuela o una institución en la que trabajan esos profesionales a los que se pretende formar) deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos, vinculando los procesos de investigación con los procesos de innovación y con el desarrollo y formación profesional" (Bartolomé, 1994: 386).

Ward y Tikunoff (1982: 5) presentan seis elementos que permiten valorar el carácter interactivo de un proceso de investigación. Éstos son:

1. Un equipo formado como mínimo por un profesor, un investigador y un técnico en desarrollo.
2. Las decisiones que miran a cuestiones de investigación, procedimientos de recogida de datos, desarrollo de materiales, etc., son fruto de un esfuerzo cooperativo.
3. Los problemas a ser estudiados emergen de lo que les concierne a todos y de la indagación realizada por el equipo, atendiendo prioritariamente a los problemas de los profesores.
4. El equipo trabaja al tiempo en la investigación y en el desarrollo relacionados con la producción del conocimiento y su utilización, cuidando ambos aspectos desde el conocimiento del proceso.
5. El esfuerzo de "investigación y desarrollo" atiende a la complejidad de la clase y a la vez mantiene su integridad.
6. Se reconoce y utiliza el proceso de "investigación y desarrollo" como una estrategia de intervención (para el desarrollo profesional), en tanto que se lleva a cabo una rigurosa y útil técnica de investigación y desarrollo.

A partir de un ejemplo que vincula a Universidad y Escuela, Oja y Pine (1981: 9-10) presentan como elementos básicos de la investigación cooperativa los siguientes:

1. Los problemas de investigación son mutuamente definidos por profesores e investigadores.
2. La Facultad Universitaria y el profesor de la clase colaboran en la búsqueda de soluciones para los problemas de estos últimos.
3. Los resultados de la investigación son utilizados en la solución de problemas.

4. Los profesores desarrollan competencias, habilidades y conocimientos de investigación, en tanto que los investigadores se reeducan a sí mismos con la utilización de metodologías naturalísticas y estudios de campo.
5. Profesores e investigadores son co-autores de los informes de investigación.

Podemos ver, como señala Bartolomé (1994: 388), que los elementos propiamente distintivos de la investigación cooperativa son, en primer lugar, el carácter cooperativo, de participación amplia, que subyace en todo el proceso de investigación. En segundo lugar, el carácter simultáneo y mutuamente complementario de los procesos de investigación educativa y desarrollo profesional.

Como ejemplos de investigación cooperativa en nuestro entomo podemos referir los trabajos de Amorós y otros (1992), Bartolomé y Anguera (1990), Martínez (1992) y Santiago (1992).

6.3. Investigación participativa

Para De Miguel (1989: 73) la investigación participativa "se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permite obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social". Como características diferenciadoras de este método de investigación, este autor se refiere a su carácter de adquisición colectiva del conocimiento, su sistematización y su utilidad social.

En un sentido amplio, Hall y Kassam (1988) describen la investigación participativa como una actividad integral que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción. Como características fundamentales del proceso señalan las siguientes (p. 150-151):

a) El problema que se va a estudiar se origina en la propia comunidad o lugar de trabajo.
b) El objetivo último de la investigación es la transformación estructural y la mejora de las vidas de los sujetos implicados. Los beneficiarios son los trabajadores o gente implicada.
c) La investigación participativa implica a la gente en el lugar de trabajo o la comunidad que controla todo el proceso global de la investigación.
d) El foco de atención de la investigación participativa se sitúa en el trabajo con un amplio rango de grupos oprimidos o explotados; inmigrantes, trabajadores manuales, indígenas, mujeres, etc.
e) En la investigación participativa es central el papel que se asigna a fortalecer la toma de conciencia en la gente sobre sus propias habilidades y recursos, así como su apoyo para movilizarse y organizarse.
f) El término "investigador" designa tanto a las personas del lugar de trabajo o la comunidad, así como a aquéllos que cuentan con un entrenamiento especializado.

Como caracterización de este método de indagación Reason (1994: 328) presenta tres tareas básicas de cualquier investigación participativa. En primer lugar nos encontramos con la tarea de la iluminación y el despertar de la gente corriente, para lo que

se comienza con los temas del poder y la impotencia, e intenta enfrentarse a la forma en que los elementos y el poder establecido de las sociedades a lo largo de todo el mundo se ven favorecidos debido al monopolio que se tiene sobre el conocimiento y su utilización. En segundo lugar, un importante punto de partida es la propia experiencia vivida de la gente, y la idea de que a través de la experiencia actual sobre algo podemos aprehender su esencia. De esta forma el conocimiento y la experiencia de la gente se respeta, se honra y valora. Por último, en tercer lugar, nos encontramos con el compromiso. La investigación participativa valora el proceso de colaboración, que hunde sus raíces en la tradición cultural de la gente, convirtiéndose en un acto genuinamente democrático. De esta forma, el diálogo se constituye en una herramienta fundamental.

Como objetivos que se pretenden con la investigación participativa se destaca, por una parte, producir conocimiento y acciones útiles para un grupo de personas; por otra, que la gente se empodere/capacite a través del proceso de construcción y utilización de su propio conocimiento.

De lo visto podemos decir que en la investigación participativa a) se combina la participación con la investigación, superando de esta forma los procedimientos tradicionales de conocimiento llegando a la unión de teoría y práctica; b) se acentúa el compromiso político desde una posición crítica emancipadora; c) se potencia el carácter educativo de la investigación y la necesidad de devolver lo investigado a la población, como medio de empoderamiento, y d) todo ello desde una perspectiva comunitaria.

6.4. Diversidad/unidad de la Investigación-Acción

A través de este breve repaso que hemos hecho en torno a los diferentes métodos de I-A hemos tenido la oportunidad de ver distintas tradiciones y enfoques, que se diferencian unas de otras, pero que participan también de elementos comunes.

En el análisis comparativo realizado por Reason (1994) se destacan en este sentido los siguientes:

a) Desde una perspectiva ontológica, se posiciona en una perspectiva relativista, desde la que se considera que aprehendemos la realidad y nuestro conocimiento sobre la misma individual y colectivamente, y por tanto se requiere la participación plena para la creación de conocimientos sociales y personales. Este conocimiento se construye a través de la reflexión sobre la acción de las personas y comunidades. Como consecuencia de este posicionamiento, el resultado de todos estos métodos es un cambio en la experiencia vivida de los que se implican en el proceso de investigación. La articulación de esta nueva forma de conocimiento colectivo a través de lecturas, artículos y libros es de carácter secundario.
b) Desde la perspectiva epistemológica se acentúa la importancia fundamental del conocimiento experiencial y la subjetividad en la investigación.
c) A nivel de datos, existe una gran amplitud en cuanto a lo que se contempla que debe considerarse como tal. Desde el registro de entrevistas, hasta las canciones, danzas u obras de teatro, pasando por formas más ortodoxas.

d) Desde la consideración del liderazgo se produce la paradoja de que, por un lado, se enfatiza el carácter participativo y de autodirección de la I-A, mientras que, por otro, se reclama la presencia de alguien que lidere el proceso. Se da una tensión entre el ideal de la participación y las demandas de la práctica que solicitan un liderazgo efectivo. En este sentido juega un papel fundamental el proceso de entrenamiento de facilitadores, animadores y participantes.

Como ejemplo de investigación participativa podemos analizar en nuestro contexto educativo la experiencia narrada por parte de Bartolomé y Acosta (1992).

Reason (1994) considera que se puede establecer una integración de las tres perspectivas metodológicas de investigación en la acción en un proceso único que en este momento vamos a ejemplificar en el entorno educativo. Imaginemos un grupo de profesores interesados por la educación como medio de liberación en el contexto de una ciudad concreta y que desean trabajar de una forma más holística y centrada en las personas. Este grupo de profesores se constituye en un grupo de investigación cooperativa, determinando su área de interés y realizando una serie de círculos de acción/reflexión/acción, reuniéndose periódicamente para revisar el progreso.

En el contexto de sus centros educativos, ellos deciden trabajar con un colectivo más amplio de personas, implicando de esta forma a sus alumnos, de tal forma que les ayuda a definir sus necesidades e implicarse en todos las fases de la investigación participativa. Al mismo tiempo, cada uno de estos profesores desearía revisar sus propias prácticas educativas a través de la investigación acción, recopilando registros sistemáticos de sus experiencias en clase y revisándolas con detalle.

En definitiva, lo común de todas estas modalidades es investigar desde la participación, con la gente, estableciendo una nueva perspectiva en torno a las relaciones entre investigador e investigado.

7. EL MÉTODO BIOGRÁFICO

A través del método biográfico se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida, es decir, en un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas (Pujadas, 1992). En el caso concreto de la Investigación Educativa, a través del método biográfico podemos explorar la dinámica de situaciones concretas a través de la percepción y relato que de ella hacen sus protagonistas.

Se suele señalar como el origen del método biográfico la obra de Thomas y Znaniecki (1927) *The Polis Peasant*, a partir de la cual se comienza a utilizar el término *life history*. Desde entonces hasta nuestros días el carácter multifacético del método biográfico, así como la multiplicidad de enfoques en las que se sustenta, han hecho que proliferen numerosos términos diferentes que conducen a la confusión y a una difícil delimitación conceptual.

En este sentido, Pujadas (1992) diferencia entre *relato de vida*, refiriéndose con este término a la historia de una vida tal y como la persona que la ha vivido la cuenta; y la *historia de vida*, que se refiere al estudio de caso referido a una persona dada, comprendiendo no sólo su relato de vida, sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de la forma más exhaustiva y objetiva posible. A estos habría que añadir los *biogramas*, que son registros biográficos de carácter más sucinto y que suponen la recopilación de una amplia muestra de biografías personales a efectos comparativos.

En un intento de delimitación conceptual y/o terminológica, Pujadas (1992:14) propone una clasificación de los materiales utilizados en el método biográfico, que es la siguiente:

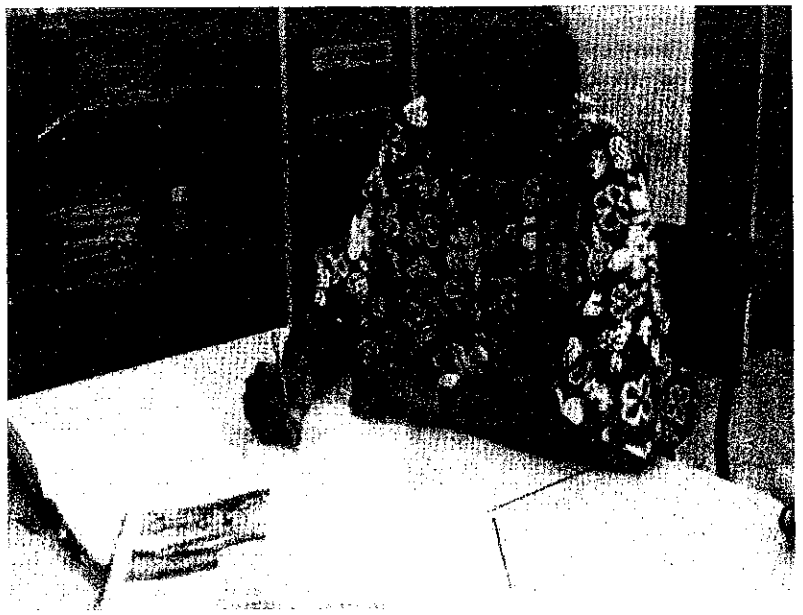
1. Documentos personales: se trata de cualquier tipo de registro no motivado o incentivado por el investigador durante el desarrollo de su trabajo, que posea un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto analizado. Entre ellos podemos destacar:
   — Autobiografías.
   — Diarios personales.
   — Correspondencia.
   — Fotografías, películas, vídeos o cualquier otro registro iconográfico.
   — Objetos personales.
2. Registros biográficos: se trata de aquellos registros obtenidos por el investigador a través de la encuesta.
   — Historias de vida.
     • De relato único.
     • De relatos cruzados.
     • De relatos paralelos.
   — Relatos de vida.
   — Biogramas.

Pujadas (1992) recoge un total de 4 etapas en el desarrollo del método biográfico: 1) etapa inicial; 2) registro, transcripción y elaboración de los relatos de vida; 3) análisis e interpretación; 4) presentación y publicación de los relatos biográficos.

En la etapa inicial hay que elaborar un planteamiento teórico del trabajo que explicite claramente cuáles son las hipótesis de partida; justificar metodológicamente el por qué de la elección del método biográfico, frente a otras posibilidades; delimitar claramente con la mayor precisión posible el universo de análisis (comunidad, centro, grupo, colectivo, etc.); y explicitar los criterios de selección del o de los informantes a biografiar.

El objetivo de la segunda es llegar a disponer de toda la información biográfica, recurriendo para ello al registro a través de grabaciones en audiocassettes, y su posterior transcripción mediante un procesador de textos que permita al investigador disponer del material transcrito para su análisis posterior pudiendo auxiliarse de programas informáticos para el mismo.

La tercera fase va a depender del diseño general de la investigación. Pujadas (1992) diferencia tres tipos de exploración analítica, correspondientes a otros tantos



Las raíces de la investigación cualitativa se encuentran en las actividades básicas de la vida cotidiana: vivir/experimentar, preguntar y examinar.

usos significativos de las narrativas biográficas: 1) la elaboración de historias de vida, 2) el análisis del discurso en tratamientos cualitativos; y 3) el análisis cuantitativo basado en registros biográficos.

En la última fase, presentación y publicación de relatos biográficos, también se diferencia entre la presentación de una historia de vida, como estudio de caso único, y otros tipos de estudios, basados también en relatos biográficos, pero en los que las narrativas biográficas son tan sólo un punto de partida, o un medio de análisis, pero no el objeto principal de la publicación.

Para Smith (1994) la utilización del método biográfico en el contexto educativo se ha centrado en la localización y explicitación de las voces de los colectivos sometidos, sin poder o con visiones alternativas. Como ejemplo de los primeros destacan los trabajos de Ball y Goodson (1985), Cohn y Kottkamp (1992) y Goodson (1992). Ejemplos ilustrativos de las voces alternativas son los conocidos trabajos de Neill (1960, 1975). Por último, la corriente de la investigación-acción del profesor, que parte del estudio por parte de los profesores de su propio trabajo constituye un claro ejemplo de apropiación (Elliot, 1990, 1993).

En el caso concreto de nuestro país contamos con la obra de Zabalza (1991) como ejemplo de la utilización de documentos personales, como son los diarios de clase de los profesores, en el estudio de la realidad educativa.

CAPÍTULO III

PROCESO Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

INTRODUCCIÓN

El proceso de la investigación cualitativa, por lo común, no ha sido un tema objeto de atención prioritaria entre los investigadores que cultivan esta parcela del saber. Este hecho puede interpretarse como una expresión de la diversidad metodológica que se da en el entorno de la investigación cualitativa, donde cada enfoque o corriente mantiene sus propias formas de proceder en la actividad investigadora. También puede entenderse como un intento de reflejar una de las características propias de algunos métodos cualitativos de investigación educativa: la ausencia de un proceso de investigación en el que puedan identificarse una serie de fases o una secuencia de decisiones que siguen un orden preestablecido. Así, en propuestas como la etnometodología no puede hablarse "strictu sensu" de un proceso de investigación, sino más bien del desarrollo de una serie de actuaciones más o menos consecutivas que permiten al investigador acercarse a la comprensión de lo estudiado. Los procesos, al igual que los diseños de investigación cualitativos, a menudo emergen de la reflexión del investigador tras sus primeras aproximaciones a la realidad objeto de estudio.

Si entendemos el diseño en su acepción amplia de "planificación de las actividades que deben llevarse a cabo para solucionar los problemas o contestar a las preguntas planteadas" (Pérez Juste, 1985: 71), entonces el diseño se convierte en un puente entre la cuestión de investigación y la solución o respuesta que se le da. Como señalan Denzin y Lincoln (1994) el diseño sirve para situar al investigador en el mundo empírico y saber las actividades que tendrá que realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto.

Proceso de investigación y *diseño* de investigación son dos conceptos que tienen un significado bastante definido en el contexto de la investigación empírico-analítica. No obstante, no podemos decir que en el enfoque cualitativo no se de un proceso general de investigación o se carezca de diseños.

1. EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores... etc. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros.

Estas dos ideas han incitado a los investigadores cualitativos a buscar un método que les permitiera registrar sus propias observaciones de una forma adecuada, y que permitiera dejar al descubierto los significados que los sujetos ofrecen de sus propias experiencias. Este método confía en las expresiones subjetivas, escrita y verbal, de los significados dados por los propios sujetos estudiados. Así, el investigador cualitativo dispone de una ventana a través de la cual puede adentrarse en el interior de cada situación o sujeto.

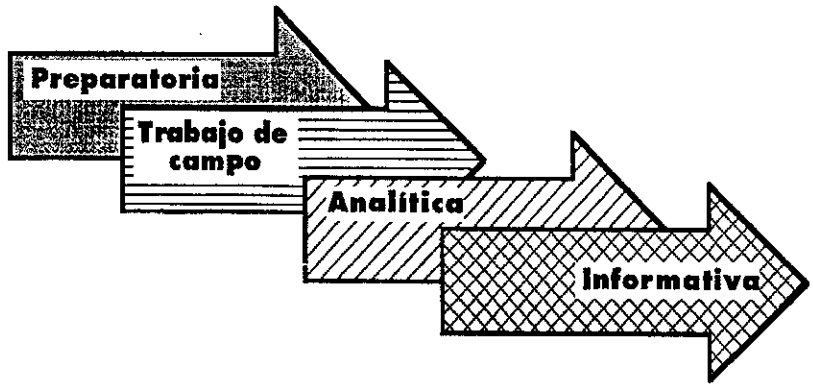
No obstante, la llegada del postestructuralimo ha contribuido a comprender que no hay una única ventana que nos permita ver con claridad. Cualquier mirada que se realiza a través de la ventana viene mediatizada, filtrada, a través de las lentes del lenguaje, del género, la clase social, la raza o la etnia. Así, no hay observaciones objetivas, sólo observaciones contextualizadas socialmente en los mundos de observador y observado. No hay un único método a través del cual podamos alcanzar y dominar las sutiles y misteriosas variaciones del desarrollo y la experiencia humanos. Como consecuencia, los investigadores despliegan una multitud de métodos capaces de llegar a hacer más comprensible la experiencia objeto de estudio.

A pesar de esta diversidad, podemos encontrar elementos comunes que hacen que podamos hablar de un proceso de investigación cualitativa. En este sentido, Denzin y Lincoln (1994) definen el proceso de investigación cualitativa a partir de tres actividades genéricas, interconectadas entre sí, que han recibido diferentes nombres, incluyendo *teoría*, *método* y *análisis*, y *ontología*, *epistemología* y *metodología*. Tras cada una de estas actividades encontramos la biografía personal del investigador, que parte de una clase social, racial, cultural y étnica determinada. De esta forma cada investigador se enfrenta al mundo desde un conjunto de ideas, un marco (teoría) que determina una serie de cuestiones (epistemología) que son examinadas de una forma determinada (metodología, análisis) (Denzin y Lincoln, 1994: 11).

Es preciso insistir aquí nuevamente en la idea expresada con anterioridad de que los investigadores, cuando realizan una investigación cualitativa, no siempre operan siguiendo un esquema de acción previamente determinado y, cuando tal esquema existe, tampoco es el mismo para todos ellos. En este sentido, esperamos que la perspicacia del lector interprete la siguiente propuesta que identifica las fases del proceso de investigación cualitativa como una mera aproximación que intenta ordenar didácticamente el modo en el que los investigadores se aproximan a la realidad educativa desde una

metodología cualitativa. Nuestro esfuerzo de sistematización resultaría, por tanto, contraproducente si estas fases se entendieran como un estándar de actuación de obligatorio cumplimiento que, aunque favorece un primer acercamiento a la investigación cualitativa, impide la comprensión de sus fundamentos más valiosos.

En la figura 3.1 presentamos nuestra visión de lo que consideramos el proceso de investigación. Intentamos expresar a través del gráfico el carácter continuo del mismo, con una serie de fases que no tienen un principio y final claramente delimitados, sino que se superponen y mezclan unas con otras, pero siempre en un camino hacia delante en el intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación. Consideramos que se dan cuatro fases fundamentales: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.



2. FASES EN EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En la figura 3.1 hemos representado gráficamente el proceso de la investigación cualitativa, desarrollando el mismo a través de cuatro grandes fases. En cada una de éstas el investigador tendrá que ir tomando opciones entre las diferentes alternativas que se van presentando. Si hay algo común a los diferentes enfoques cualitativos es el continuo proceso de toma de decisiones a que se ve sometido el investigador.

> Toda la investigación cualitativa, incluyendo la evaluación cualitativa, es y debe ser guiada por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador (Piman y Maxwell, 1992: 753).

En cada una de las cuatro fases podemos diferenciar, a su vez, distintas etapas. Por lo común, cuando se llega al final de una fase se produce algún tipo de producto. Así, por ejemplo, si nos fijamos en la figura 3.2, en la que presentamos cada una de las fases y etapas consideradas, la fase preparatoria está constituida por dos etapas: reflexi-

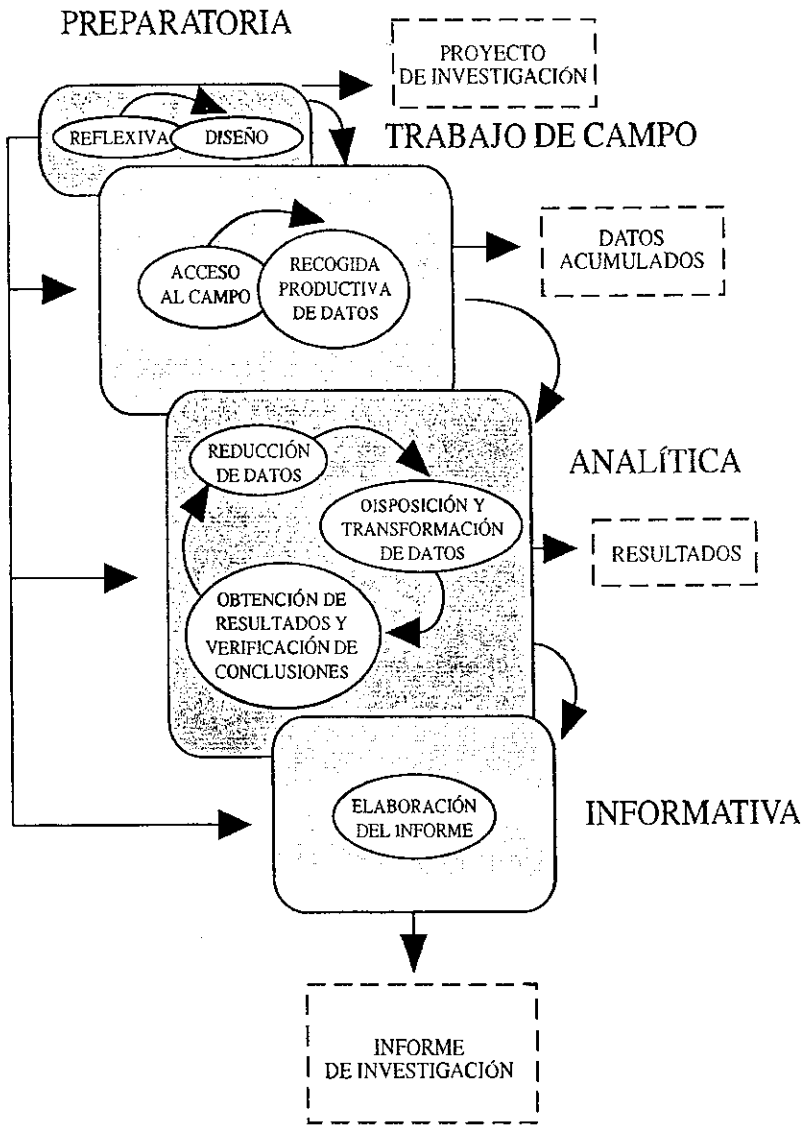


Figura 3.2: Fases y etapas de la investigación cualitativa.

va y diseño. Como producto final de esta etapa puede que el investigador lo concrete en un proyecto de investigación.

En la figura 3.2 podemos observar cómo las diferentes fases (preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa) se van sucediendo una tras otra, pero en modo alguno esta sucesión tiene un carácter marcadamente lineal. Si observamos la representación gráfica, cada fase se superpone con la siguiente y la anterior. De esta forma queremos destacar cómo en la investigación cualitativa el proceso se va desarrollando de una forma más sutil. Cuando aún no se ha finalizado una fase ya se comienza con la anterior. Este mismo hecho lo podemos contemplar al observar la representación gráfica de las distintas etapas que constituyen cada una de las fases.

2.1. La fase preparatoria

En esta fase inicial de la investigación cualitativa podemos diferenciar dos grandes etapas: reflexiva y diseño. En la primera etapa el investigador, tomando como base su propia formación investigadora, sus conocimientos y experiencias sobre los fenómenos educativos y, claro está, su propia ideología, intentará establecer el marco teórico-conceptual desde el que parte la investigación. En la etapa de diseño, se dedicará a la planificación de las actividades que se ejecutarán en las fases posteriores.

2.1.1. *Etapa reflexiva*

El punto de partida en la investigación cualitativa es el propio investigador: su preparación, experiencia y opciones ético/políticas. Las decisiones que sigan a partir de ese momento se verán informadas por esas características peculiares e idiosincrásicas. Cuando un investigador se introduce en la investigación cualitativa lo hace en un mundo complejo lleno de tradiciones caracterizadas por la diversidad y el conflicto. Estas tendencias "socializan" al investigador, orientando y guiando su trabajo, lo que en un momento dado puede llegar a constituir una verdadera limitación. A ello debemos añadir la necesidad que el investigador tiene de confrontar las dimensiones ética y política de la investigación. La época de la investigación libre de valores ha terminado, y en estos momentos el investigador lucha por desarrollar éticas situacionales y transituacionales que aplica a cualquier actividad de investigación. Así, nos encontramos en este momento de la investigación con un problema empírico concreto a examinar y, en términos de Denzin y Lincoln (1994), un "investigador conformado multiculturalmente" por su clase, género, raza, etnia, cultura y/o comunidad científica.

Partiendo de esta conformación cultural, el investigador posiblemente intentará clarificar y determinar el tópico de interés y describir las razones por las que elige el tema. Identificar un tópico o pregunta de investigación supone elegir desde qué claves o coordenadas de pensamiento se desea afrontar la comprensión de determinada realidad educativa; en la selección de las preguntas se encuentra, sin duda, la preferencia por un tipo particular de respuestas. En cualquier caso, las duras exigencias bajo las que se desarrolla una investigación educativa precisa de un tipo de tópicos o preguntas que mantengan el interés del investigador a lo largo del tiempo y hagan posible la implicación de éste en un proceso de autorreflexión y autocrítica. El tópico de interés no tiene por qué ser en este momento de la investigación algo totalmente delimitado y definido, puede ser un área de interés amplia. Las fuentes de procedencia de estos tópicos pueden ser, entre otras:

a) La propia vida cotidiana, lo que le preocupa a la gente;
b) la práctica educativa diaria;
c) experiencias concretas que resultan significativas;
d) el contraste con otros especialistas; o
e) la lectura de los trabajos de otros investigadores.

Una vez identificado el tópico, el investigador suele buscar toda la información posible sobre el mismo, en definitiva se trata de establecer el estado de la cuestión, pero desde una perspectiva amplia, sin llegar a detalles extremos. Libros, artículos, informes, pero también experiencias vitales, testimonios, comentarios, habrán de manejarse en este momento de la investigación.

Un tema de investigación siempre se elige por alguna razón, por algún motivo. En este momento es bueno que el investigador especifique las razones que le han llevado a considerar como objeto de estudio el tópico seleccionado. Éstas pueden ser personales, profesionales, sociales, científicas o de cualquier otro tipo. Otra de las decisiones con las que se enfrentará el investigador es la de seleccionar entre los diferentes conjuntos de ideas y sentimientos sobre el mundo y la forma en que debería ser estudiado y comprendido, es decir, entre los diferentes enfoques o paradigmas. Cada uno de estos conjuntos o marcos interpretativos implica, a su vez, una serie de exigencias determinadas para el investigador cualitativo, incluyendo las cuestiones que han de ser respondidas y las interpretaciones a que han de dar lugar.

Desde la consideración de Guba y Lincoln (1994), los cuatro paradigmas básicos presentes hoy en la investigación cualitativa son: el positivista, el postpositivista, el crítico y el constructivista. En función de los objetivos que se persigan con el estudio, Lather (1992) considera que en la investigación cualitativa existen actualmente cuatro enfoques paradigmáticos, a través de los cuales lo que se pretende es predecir, comprender, emancipar o deconstruir. Wolcott (1992), identifica tres posturas fundamentales que subyacen en los estudios cualitativos: estudios orientados a la teoría (por ejemplo, la teoría cultural subyacente en la etnografía); los orientados a la conceptualización (como los que se centran en el concepto de evaluación en una etnografía educativa), y centrado en las reformas o en los problemas, en los que el propósito que subyace es de carácter político, con objetivos predeterminados, como la investigación feminista.

Las técnicas e instrumentos que utilizará cada perspectiva paradigmática serán muy similares, pero diferirán en el grado de abstracción, su enfoque o sus resultados. En este momento el *investigador conformado* se encuentra ante la tesitura de optar entre estas diferentes opciones paradigmáticas, que determinarán de una u otra forma las siguientes opciones que se tomen en el proceso de investigación.

La teoría juega el papel de centrar la indagación y permite la comparación al posibilitar el desarrollo de resultados teóricos o conceptuales. Por tanto, en esta fase debería considerarse un *marco conceptual* con el que comparar y contrastar los resultados, antes que utilizarlo como categorías a priori que fuercen y constriñan el análisis. Entendemos el marco conceptual como una herramienta, gráfica o narrativa, que explica las principales cuestiones (factores, constructos o variables) que se van a estudiar y las posibles relaciones entre ellas (Miles y Huberman, 1994: 18), permitiendo de esta

forma que el investigador seleccione, decida lo que es importante, qué relaciones pueden tener más sentido. También el marco conceptual permite orientar el proceso de recogida y análisis de datos.

Como resultado final de esta etapa, el investigador puede disponer del marco teórico en el que va a desarrollar su investigación, y que va a utilizar como referencia para todo el proceso.

2.1.2. *Etapa de diseño*

Tras el proceso de reflexión teórica, viene el momento de planificar las actuaciones, de diseñar la investigación. En este sentido el diseño de la investigación suele estructurase a partir de cuestiones como éstas:

a) ¿Qué diseño resultará más adecuado a la formación, experiencia y opción ético-política del investigador?;
b) ¿qué o quién va a ser estudiado?;
c) ¿qué método de indagación se va a utilizar?;
d) ¿qué técnicas de investigación se utilizarán para recoger y analizar los datos?;
e) ¿desde qué perspectiva, o marco conceptual, van a elaborarse las conclusiones de la investigación?

La elección paradigmática que se haya realizado en la etapa anterior determinará en gran medida el diseño de la investigación cualitativa. Desde la rigurosidad extrema, característica del paradigma positivista o postpositivista, hasta el carácter emergente propiciado por los paradigmas basados en la teoría crítica o el constructivismo.

Desde una posición positivista, en los diseños de investigación juegan un papel primordial la identificación y desarrollo de una cuestión de investigación y un conjunto de hipótesis, la elección del escenario de la investigación, el establecimiento de estrategias de muestreo, así como la especificación de las estrategias y métodos de análisis de los datos que se utilizarán. Los diseños positivistas intentan anticipar todos los problemas con los que el investigador se puede encontrar en el campo.

Frente a este tipo de diseño positivista, altamente estructurado, desde las posiciones paradigmáticas que se sitúan en tomo a la teoría crítica, el constructivismo o la perspectiva de los estudios culturales nos encontramos con una mayor ambigüedad. No se da tanto énfasis en presentar propuestas formales y bien estructuradas donde quedan bien formuladas las hipótesis, las muestras perfectamente delimitadas, las entrevistas estructuradas y predeterminadas las estrategias de recogida y análisis de datos. Antes al contrario, el investigador que parte de estas posiciones paradigmáticas, por lo general, sigue un camino de descubrimiento progresivo, utilizando como modelo los trabajos clásicos en la investigación cualitativa. Como afirman Lenzin y Lincoln (1994), atraídos por el mito del "etnógrafo solitario", quizás en gran medida persiguen realizar un trabajo que tenga las características de los realizados por autores clásicos como Malinowski, Mead, Strauss o Wolcott dejándose llevar por una concepción del diseño como trabajo artístico, tal y como plantea Janesick (1994).

> Aunque los observadores participantes tienen una metodología y tal vez algunos intereses investigativos generales, los rasgos específicos de su enfoque evolucionan a medida que operan (...) Hasta que no entramos en el campo no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas (Taylor y Bogdan, 1986: 31-32).

Desde nuestra perspectiva consideramos que el investigador cualitativo puede enfrentar esta etapa de la investigación tomando decisiones en una serie de aspectos que van a delimitar el proceso de actuación en las fases sucesivas, si bien no siempre será posible plantear de antemano todas las fases y, por ende, adoptar las correspondientes decisiones. Así, el diseño podría tomar la forma de documento escrito en el que se contemplen los siguientes apartados:

1. Marco teórico (resultado de la fase de reflexión).
2. Cuestiones de investigación.
3. Objeto de estudio.
4. Método de investigación.
5. Triangulación.
6. Técnicas e instrumentos de recogida de datos.
7. Análisis de datos.
8. Procedimientos de consentimiento y aprobación.

Para la realización del diseño no debemos perder de vista los rasgos diferenciales del mismo: su flexibilidad, su capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad educativa objeto de investigación.

Tras disponer del marco teórico de la investigación, desarrollado en la primera etapa, el investigador suele formularse las *cuestiones de investigación,* aunque también pueden surgir antes de disponer del marco conceptual. Las cuestiones de investigación representan "las facetas de un dominio empírico que el investigador desea investigar de forma más profunda" (Miles y Huberman, 1994: 23). Pueden ser generales o particulares, descriptivas o explicativas, y se pueden formular al principio o más tarde, y pueden modificarse o reformularse en el transcurso del trabajo de campo. Como ejemplo de cuestiones de investigación podemos citar las elaboradas por García Jiménez (1991: 60) en su estudio etnográfico:

1. ¿Cuáles son los fundamentos u orígenes de las teorías prácticas de los profesores?
2. ¿Sobré qué elementos se estructuran las teorías prácticas de los profesores?
3. ¿Qué aspectos de la vida profesional y personal de los profesores son recogidos en sus teorías sobre la evaluación?
4. ¿Qué tipo de información tienen en cuenta, preferentemente, los profesores para construir sus teorías acerca de la evaluación?

Los primeros pasos del investigador son un intento constante por definir el *objeto de su estudio* o, dicho de otra forma, cuál es su *caso*, cuál es el fenómeno, suceso, individuo, comunidad, rol u organización sobre el que, dentro de un contexto limitado, se va a centrar el estudio. En este sentido el investigador intentará, una veces en los primeros momentos de su estudio y otras a lo largo del mismo, determinar la naturaleza, el tamaño, la localización y dimensión temporal de su caso.

Debe identificarse claramente el *escenario* o lugar en el que el estudio se va a realizar, así como el acceso al mismo, las características de los potenciales participantes y los posibles recursos disponibles. La selección de un caso determinado se puede realizar en distintos lugares o *localizaciones*. En consecuencia deberá considerarse cada una de las alternativas posibles. No se trata de una elección simple, se trata de que el investigador decida qué escenario enfocar. Lo mejor suele ser visitar cada lugar y comprobar en cuál se tiene una mayor receptividad para que el estudio se lleve a cabo; o comentar con otros investigadores que hayan estado en esos lugares cuál es su impresión. De la elección del escenario va a depender la realización del estudio, por lo que esta tarea es de suma importancia, y conviene que se solicite cuanto antes el permiso para acceder al campo, reuniéndose con los responsables del lugar en que los datos se recogerán para asegurar su cooperación. Con frecuencia se suele elegir más de un lugar donde realizar el estudio, sobre todo porque ello permite la comparación y el contraste de la información que se obtiene.

En esta etapa de diseño se suele especificar el proceso de selección que se va a llevar a cabo para asegurarse que el lugar o las personas objeto de investigación (el escenario) se acerquen lo más posible a lo ideal.

Es preciso considerar también en esta etapa la cuestión de los *recursos* disponibles. Se debe aclarar si se dispone de una ayuda de investigación o de algún tipo de subvención. En definitiva se trata de determinar hasta qué punto se cuenta con los recursos necesarios para realizar el estudio, lo cual exige tener previsto un presupuesto de gastos y las vías de financiación.

Cualquier *método* que se utilice tiene un marcado carácter instrumental, pues se encuentra al servicio de los interrogantes o cuestiones que se han planteado en la investigación. Los interrogantes determinan los métodos. La etnografía, la fenomenología, la teoría fundamentada... etc., son todos métodos que presentan sus ventajas y limitaciones, cada uno descubre aspectos que otros mantiene velados; produce un tipo de resultados más adecuados que otros; y se ajusta mejor a un tipo de datos u otro. La responsabilidad del investigador estriba en el conocimiento y comprensión de la diversidad de métodos disponibles y los propósitos para los que sirve cada uno. Un buen investigador no debe limitar su entrenamiento y habilidad a un único método, pues ello no hace más que limitar las posibilidades del estudio. La competencia del investigador radica en su versatilidad y flexibilidad metodológica, conociendo las posibilidades y limitaciones de cada estrategia metudulógica.

La pluralidad metodológica permite tener un visión más global y holística del objeto de estudio, pues cada método nos ofrecerá una perspectiva diferente. La utilización de varios métodos se puede realizar simultánea o secuencialmente, respetando en todo momento el carácter específico de cada método y no provocando la mezcla y el desorden. Tal y como señala Morse (1994a) también cabe la posibilidad de utilizar métodos cuantitativos, que puedan dar respuesta a algunas cuestiones concretas de la investigación; de esta forma son los datos cuantitativos los que se incorporan en un estudio cualitativo. Datos cuantitativos y cualitativos son dos formas de aproximación

a la realidad educativa que no son mutuamente excluyentes, sino que pueden llegar a ser fácilmente integrables (Wilcox, 1993)[1].

La utilización de varios métodos nos permite la triangulación metodológica, pero no es ésta la única que debemos considerar en una investigación cualitativa. Deberíamos contemplar las siguientes modalidades de triangulación (Denzin, 1978; Janesick, 1994):

1. Triangulación de datos: utilizando una gran variedad de fuentes de datos en un estudio.
2. Triangulación del investigador: utilizando diferentes investigadores o evaluadores.
3. Triangulación teórica: utilizando diferentes perspectivas para interpretar un simple conjunto de datos.
4. Triangulación metodológica: utilizando múltiples métodos para estudiar un problema simple.
5. Triangulación disciplinar: utilizando distintas disciplinas para informar la investigación.

Las opciones que se hayan tomando respecto a los métodos que se van a utilizar van a determinar en gran medida las modalidades de *técnicas e instrumentos de recogida de datos*. Es el momento de prever las que se van a utilizar en el estudio de campo: observación participante, entrevista, diario, grabaciones en vídeo, son algunas de las posibles entre las que tendrá que elegir el investigador. De nuevo, al igual que sucedía con los métodos, son los interrogantes de la investigación los que determinarán el tipo de técnica e instrumento de recogida de información a utilizar.

Resulta aconsejable en este instante disponer de una orientación básica sobre cómo se va a llevar a cabo el *análisis de los datos*. Se trata de seleccionar un procedimiento inductivo, deductivo o ambos a la vez, y considerar la utilización de las herramientas informáticas más adecuadas para ello, en caso de que se opte por llevar a cabo el análisis utilizando el ordenador.

La realización de cualquier estudio que implique a personas o instituciones exige el *consentimiento* y *aprobación* de los mismos. En consecuencia se ha de disponer de los formularios adecuados para su presentación, facilitando de esta forma el acceso al campo.

Como producto final de esta fase, el investigador puede elaborar una propuesta de investigación, que podría tomar como base el esquema de contenido que presentamos en el cuadro 3.1.

2.2. El trabajo de campo

Hasta este momento del estudio el investigador ha permanecido fuera del campo, o a lo sumo ha tenido algún acercamiento esporádico para recabar determinada información que le era necesaria, o iniciar una primera toma de contacto que le permitiera un acceso al campo cómodo y fácil.

[1] En torno a la cuantificación de lo cualitativo se puede consultar la obra *Análisis de datos cualitativos* de Gil (1994).

1. Página de título
   - Título completo del proyecto
   - Director/coordinador encargado de la ejecución
   - Dirección de contacto
2. Página de autoría
   - Listado de investigadores: afiliación, teléfono y dirección
3. Páginas de resumen del proyecto
   - Introducción
   - Propósito u objetivos
   - Estado de la cuestión
     - Importancia del proyecto
     - Relevancia del proyecto
     - Consecuencias del proyecto
   - Cuestión de investigación
   - Marco conceptual
   - Método/s de investigación
   - Modalidad de estudio de casos
   - Técnicas de recogida de información
   - Análisis de datos
   - Protección de la intimidad
   - Temporalización
   - Presupuesto total
4. Referencias bibliográficas
5. Apéndices
   - Currículum vitae de los investigadores
   - Resumen de los currículum (dos páginas por persona)
   - Formularios de consentimiento
   - Ejemplos de instrumentos
6. Publicaciones del equipo investigador
   - Generales
   - Relacionadas con la investigación

Cuadro 3.1: Esquema de propuesta de proyecto de investigación.

Antes de pasar a comentar las etapas en que podemos dividir esta fase de la investigación debemos considerar algunos aspectos sobre el propio investigador. Si en la fase de preparación había que tener en cuenta la formación y experiencia del investigador, en este momento del estudio resulta de una importancia crucial algunas características del mismo que permitirán el avance de la investigación. Al fin y al cabo, como nos recuerda Morse (1994a), "la investigación cualitativa será todo lo buena que lo sea el investigador" (p. 225).

A través de su habilidad, paciencia, perspicacia y visión, el investigador obtiene la información necesaria para producir un buen estudio cualitativo. Debe estar preparado para confiar en el escenario; ser paciente y esperar hasta que sea aceptado por los informantes; ser flexible y tener capacidad de adaptación y "ser capaz de reírse de sí

mismo" Wax (1971). Como característica fundamental Morse (1994) destaca la versatilidad. Hay que ser conscientes de que existen muchas maneras diferentes de obtener la información necesaria. Es preciso ser persistente, la investigación se hace paso a paso, los datos se contrastan una y otra vez, se verifican, se comprueban; las dudas surgen y la confusión es preciso superarla. El investigador ha de ser meticuloso, cuidando cualquier detalle, sobre todo en lo que se refiere a la recogida de información y su archivo y organización. Debe tener una buena preparación teórica sobre el tópico objeto de estudio y sobre las bases teóricas y metodológicas de las ciencias sociales en general, y de su campo de estudio en particular.

Situados con esta disposición, el investigador tiene que enfrentar en esta fase de la investigación decisiones relativas al acceso al campo, la recogida productiva de datos y el abandono del campo.

2.2.1. *Acceso al campo*

Se entiende como un proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio. En un primer momento el acceso al campo supone simplemente un permiso que hace posible entrar en una escuela o una clase para poder realizar una observación, pero más tarde llega a significar la posibilidad de recoger un tipo de información que los participantes sólo proporcionan a aquéllos en quienes confían y que ocultan a todos los demás. En este sentido se habla de que el acceso al campo es un proceso casi permanente que se inicia el primer día en que se entra en el escenario objeto de investigación (la escuela, la clase, la asociación, etc.) y que termina al finalizar el estudio (García Jiménez, 1994).

El momento más difícil de todo el trabajo de investigación es poner el pie por primera vez en el campo y saber qué hacer en ese momento. En los primeros momentos de la investigación las observaciones pueden no estar del todo centradas, y es preciso que el investigador vaya aprendiendo en los primeros días quién es quién y construir un esquema o mapa de los participantes en el lugar y un mapa de la distribución física del escenario. En definitiva, se trata de responder a dos interrogantes: ¿dónde me encuentro?, ¿con quién estoy? Es preciso que el investigador aprenda las normas formales e informales de funcionamiento del lugar.

Dos estrategias que se suelen utilizar en este momento son el *vagabundeo* y la *construcción de mapas*. La primera supone un acercamiento de carácter informal, incluso antes de la toma de contacto inicial, al escenario que se realiza a través de la recogida de información previa sobre el mismo: qué es lo que lo caracteriza, aspecto exterior, opiniones, características de la zona y el entorno, etc. La segunda estrategia supone un acercamiento formal a partir del cual se construyen esquemas sociales, espaciales y temporales de las interacciones entre individuos e instituciones: características personales y profesionales, competencias, organigramas de funcionamiento, horarios, utilización de espacios, tipología de actividades, etc.

En estos momentos iniciales de acceso al campo, algunos autores recomiendan la realización de un *estudio piloto* como paso previo al estudio propiamente dicho. Gracias al mismo el investigador puede clarificar áreas de contenido no delimitadas del todo en las primeras etapas; comprobar la adecuación de las cuestiones de investigación; descubrir nuevos aspectos que no se habían contemplado inicialmente o, nada más y nada menos, que iniciar una buena relación con los participantes y establecer con ellos marcos adecuados de comunicación.

Una vez que el investigador ha aprendido los papeles y relaciones que se dan entre los participantes se encuentra en disposición de poder identificar los informantes más adecuados. Un buen informante es aquel que dispone del conocimiento y la experiencia que requiere el investigador, tiene habilidad para reflexionar, se expresa con claridad, tiene tiempo para ser entrevistado y está predispuesto positivamente para participar en el estudio. Estos criterios pueden servir para llevar a cabo una primera selección. La selección secundaria se produce cuando el investigador no puede seleccionar a los participantes bajo los criterios referidos anteriormente y tiene que utilizar otros medios tales como la propaganda. En este caso, puede que las entrevistas que se realicen tengan poco que ver con el proyecto.

El muestreo que se sigue en la selección de informantes tiene un carácter intencional, dinámico y secuencial. Los sujetos se eligen de forma intencionada de acuerdo con unos criterios establecidos por el investigador, y este proceso de selección se continúa prácticamente durante todo el proceso de investigación. Se parte de la elección de unas personas que responden a unas cuestiones, se abordan nuevas cuestiones, se pregunta a nuevos informantes.

Patton (1990) ofrece algunas orientaciones para seleccionar informantes que dispongan de una rica información. El muestreo de casos extremos se utiliza para seleccionar participantes que ejemplifican características de interés para el estudio. El muestreo intensivo selecciona los casos que son expertos y que tienen una cierta autoridad sobre una experiencia determinada. El muestreo por máxima variedad es el proceso de seleccionar de forma deliberada una muestra heterogénea y observar los aspectos comunes de sus experiencias, resultando de utilidad cuando se desea explorar conceptos abstractos. Con esta técnica de muestreo Patton (1990) señala que se obtienen dos tipos de datos. Los primeros son descripciones de alta calidad de un caso, que resultan útiles para informar sobre lo específico; y, en segundo lugar, patrones significativos compartidos de aspectos comunes que se dan entre los participantes.

En el muestreo de caso crítico se seleccionan ejemplos que resultan significativos a través de la identificación de incidentes críticos que pueden generalizarse a otras situaciones. Nuevamente el análisis se centra en los ejemplos, atributos o factores clave que contribuyen significativamente al ejemplo. Una vez que el análisis va avanzando y se enriquece podemos seleccionar casos positivos y negativos.

Para recoger y registrar información el investigador cualitativo se servirá de diferentes sistemas de observación (grabaciones en vídeo, diarios, observaciones no estructuradas), de encuesta (entrevista en profundidad, entrevista en grupo) documentos de diverso tipo, materiales y utensilios, etc. En un principio esta recogida de información será amplia, recopilando todo. Progresivamente se irá focalizando hacia una información mucho más específica.

La investigación cualitativa se desarrolla básicamente en un contexto de interacción personal. Los roles que van desempeñando el investigador y los elementos de la unidad social objeto de estudio son fruto de una definición y negociación progresiva. De esta forma, el investigador va asumiendo diferentes roles (investigador, participante) según su grado de participación. Por su parte, los sujetos que forman parte del escenario también van definiendo su papel según el grado en que proporcionan información (porteros, informantes-clave, informantes-ayudante, confidentes o tratante de extraños).

2.2.2. *Recogida productiva de datos*

A lo largo de la segunda fase de la investigación, en la que se incluye la recogida de datos en el campo, el investigador cualitativo habrá de seguir tomando una serie de decisiones, modificando, cambiando, alterando o rediseñando su trabajo. La duración de las entrevistas, la cuestiones a realizar, el tiempo de dedicación se desarrollarán con un carácter flexible a partir de normas básicas sobre las que se da un gran acuerdo entre los investigadores cualitativos:

1) Buscando el significado y las perspectiva de los participantes en el estudio.
2) Buscando las relaciones por lo que se refiere a la estructura, ocurrencia y distribución de eventos a lo largo del tiempo.
3) Buscando puntos de tensión: ¿qué es lo que no se ha encontrado?, ¿cuáles son los puntos conflictivos en este caso?

Cuando el investigador se siente a gusto y relajado y se centra en lo que está sucediendo, y los participantes comienzan a entender qué es lo que se está estudiando y reconocen el interés especial del investigador, entonces pueden facilitar mucha más información para la indagación. En ese momento está comenzado la recogida productiva de datos.

Esta es la etapa más interesante del proceso de investigación; la luz, el orden y la comprensión van emergiendo. Pero ello sucede gracias al esfuerzo que supone la indagación realizada pertinazmente y dentro de un marco conceptual. Esto lleva tiempo, esfuerzo, perseverancia.

El proceso de análisis de datos ya comienza en esta etapa, y se inicia un proceso de recogida de aquellos datos que realmente interesan al desarrollo de la investigación, de tal forma que se evite la recogida de informaciones innecesarias.

La utilización de métodos de manejo de datos es imprescindible. Las transcripciones y notas de campo deben ser referenciadas, unidas a sus fuentes pero, a la vez, separadas de las mismas, y por supuesto organizadas eficazmente. El ordenador es una pieza clave en este momento.

Si se ha trabajado en equipo, éste tiene una serie de ventajas. Así, permite cubrir una cantidad mayor de casos de estudio o ampliar el campo de estudio; posibilita una recogida de datos más rápida, permite tener diferentes perspectivas en el análisis de datos. Pero el trabajo en equipo tiene sus exigencias: reuniones frecuentes; reflexionar sobre las aportaciones de los miembros; y las relaciones entre los miembros del equipo deben ser buenas y amistosas.

Durante esta etapa es preciso *asegurar el rigor* de la investigación. Para ello debemos tener en cuenta los criterios de suficiencia y adecuación de los datos. La suficiencia se refiere a la cantidad de datos recogidos, antes que al número de sujetos. La suficiencia se consigue cuando se llega a un estado de "saturación informativa" y la nueva información no aporta nada nuevo. La adecuación se refiere a la selección de la información de acuerdo con las necesidades teóricas del estudio y el modelo emergente.

A través de los primeros análisis que se realicen, va surgiendo un modelo que puede ser devuelto a los informantes y presentárselo. De esta forma aseguramos el rigor verificando el estudio con los informantes. En algunas ocasiones éstos permitirán confirmar de forma inmediata la pertinencia, adecuación y validez del estudio, y pueden ofrecer, al mismo tiempo, informaciones adicionales para confirmar el modelo posteriormente. Sin embargo, puede suceder en algunas ocasiones los resultados quedan implícitos en el escenario, y los participantes no estar de acuerdo con los hallazgos y pueden comprobar los resultados.

Otra forma de asegurar el rigor es a través del proceso de triangulación utilizando diferentes métodos, datos, teorías o disciplinas.

Progresivamente el investigador se va integrando en el lugar de estudio, hasta que llega un momento en que es parte del mismo. En esta fase, el investigador no puede llevar a cabo una recogida productiva de datos, ya que, por un lado, pierde sensibilidad ante las actividades cotidianas. Por otro, pierde perspectiva hacia el lugar y los miembros del grupo. La señal inconfundible de que ha llegado el momento de abandonar el campo es cuando el investigador llega a ser considerado parte integrante del contexto en el que se encuentra, cuando se considera un "nativo".

2.3. Fase analítica

Aunque situamos esta fase tras el trabajo de campo, en modo alguno queremos significar que el proceso de análisis de la información recogida se inicia tras el abandono del escenario. Antes al contrario, la necesidad de contar con una investigación con datos suficientes y adecuados exige que las tareas de análisis se inicien durante el trabajo de campo. No obstante, por motivos didácticos la situamos como una fase posterior.

El análisis de datos cualitativos va a ser considerado aquí como un proceso realizado con un cierto grado de sistematización que, a veces, permanece implícita en las actuaciones emprendidas por el investigador. En este sentido, resulta difícil hablar de una estrategia o procedimiento general de análisis de datos cualitativos, con la salvedad de lo que pueda inferirse a partir de las acciones identificadas en un análisis ya realizado. No obstante, tomando como base estas inferencias, es posible establecer una serie de tareas u operaciones que constituyen el proceso analítico básico, común a la mayoría de los estudios en que se trabaja con datos cualitativos. Estas tareas serían: a) reducción de datos; b) disposición y transformación de datos; y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones.

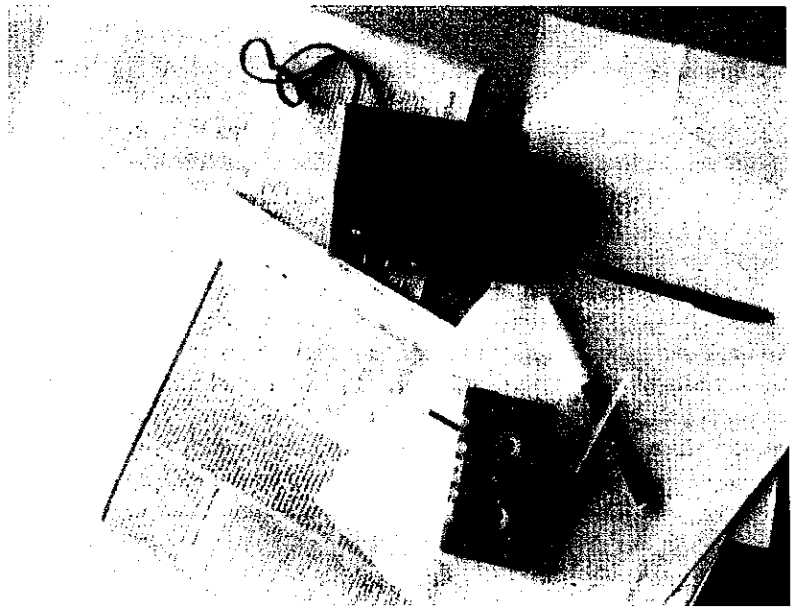
En cada una de estas tareas es posible distinguir, asimismo, una serie de actividades y operaciones concretas que son realizadas durante el análisis de datos, aunque

no necesariamente todas ellas estén presentes en el trabajo de cada analista. En ocasiones, determinadas actividades pueden extenderse hasta constituir por sí mismas el proceso de análisis o, por el contrario, pueden no ser tenidas en cuenta en el tratamiento de los datos, de acuerdo con los objetivos del trabajo, el enfoque de investigación, las características del investigador, etc. Entre ellas no siempre se establece una sucesión en el tiempo, y pueden ocurrir de forma simultánea, o incluso estar presentes varias de ellas dentro de un mismo tipo de tarea.

2.4. Fase informativa

El proceso de investigación culmina con la presentación y difusión de los resultados. De esta forma el investigador no sólo llega a alcanzar una mayor comprensión del fenómeno objeto de estudio, sino que comparte esa comprensión con los demás. El informe cualitativo debe ser un argumento convincente presentando los datos sistemáticamente que apoyen el caso del investigador y refute las explicaciones alternativas. Existen dos formas fundamentales de escribir un informe: a) como si el lector estuviera resolviendo el puzzle con el investigador; y b) ofrecer un resumen de los principales hallazgos y entonces presentar los resultados que apoyan las conclusiones.

El investigador cualitativo puede verse como un incansable crítico interpretativo. No deja el campo tras recoger montañas de datos y después, fácilmente, escribe sus hallazgos. Como hemos señalado en otro momento (García, Gil y Rodríguez, 1994) el



La recogida productiva de datos exige que éstos sean suficientes y adecuados.

propio proceso de análisis es un continuo ir y venir a los datos. En principio el investigador puede elaborar un texto de campo, en el que se integran las notas de campo con los documentos obtenidos en el mismo. A partir de éste construirá el informe de la investigación, para lo que es preciso que el texto de campo sea recreado a partir del trabajo interpretativo del investigador, sacando a la luz lo que el investigador ha aprendido. Pero el informe no es único. Dependiendo de los intereses, las audiencias o el contexto será formal, crítico, impresionista, analítico, literario, fundamentado, etc. (Van Maanen, 1988).

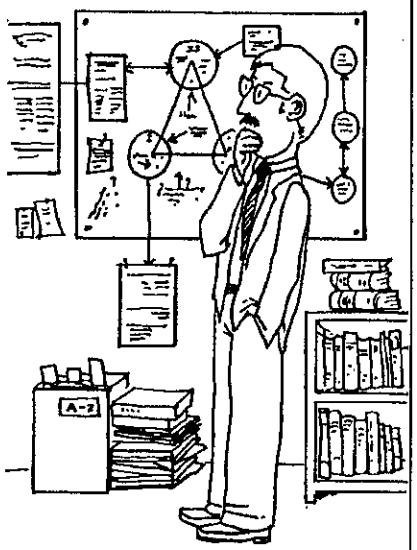
En esta fase se puede entregar un borrador a los participantes, de tal forma que nos devuelvan sus opiniones, como un medio más de verificación de las conclusiones. Además del envío a los participantes de una copia del informe final, la mejor forma de difusión de los hallazgos es la de publicarlos en las revistas especializadas.

El investigador habrá culminado así el trabajo de investigación, que sólo será posible si se parte del carácter humano y apasionante de esta tarea, implicándose, comprometiéndose en la misma.

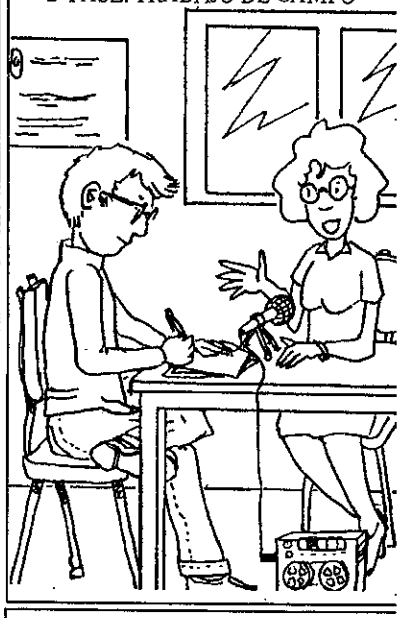
SEGUNDA PARTE

LA PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

1ª FASE: REFLEXIVA

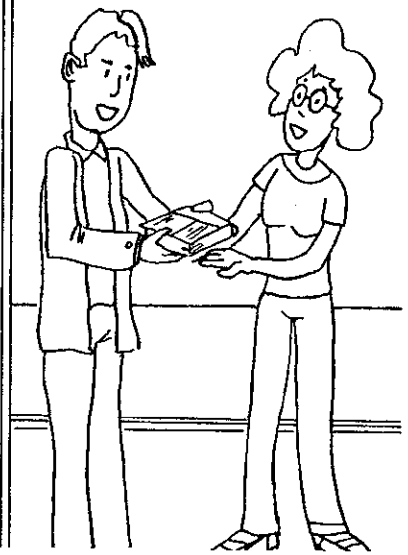


2ª FASE: TRABAJO DE CAMPO



3ª FASE: ANALÍTICA

4ª FASE: INFORMATIVA



CAPÍTULO IV

PRIMEROS PASOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

1. LA TEORÍA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Por medio de la teoría intentamos satisfacer nuestra necesidad humana de aportar explicaciones de nuestra existencia como individuos y como especie. La adecuación de tales explicaciones se comprueba no sólo por su atractivo, su poder de convicción y su calidad estética, sino también por la medida en que puedan utilizarse para anticiparnos, si no controlar, el futuro que se nos avecina. Desde esta perspectiva la teoría es algo deseable, pues todo aquello que tenga poder de descripción, comprensión y transformación tiene utilidad. El fin de la teoría es hacer coherente lo que de otra forma aparece como un conjunto hechos desconectados; a través de la teoría aprendemos una serie de lecciones que pueden aplicarse a situaciones con las que aún no nos hemos enfrentado.

Pensar en torno al significado y la función de la teoría en la realización de la investigación cualitativa se reconoce como un avance metodológico de gran importancia (Flinders y Mills, 1993). Preocupados por la particularidad y lo concreto, en las investigaciones cualitativas no se ha producido un gran interés por este tema, siendo difícil encontrar cuestiones referidas a la teoría.

1.1. Concepto y niveles

Cuando utilizamos el concepto teoría nos encontramos con un primer problema, como es la falta de acuerdo en torno al propio concepto. En expresiones tales como teoría psicodinámica, teoría del aprendizaje social, teoría de la gravitación, teoría de la relatividad, teoría organizativa... ¿en todos los casos utilizamos el término teoría con el mismo significado? Evidentemente, de los ejemplos utilizados, podemos entrever que no se da un significado unívoco de este concepto.

Esta situación se evidencia cuando nos acercamos a las acepciones que nuestro Diccionario de la Real Academia hace del mismo. Así, considera que el término teoría

se refiere a: 1) conocimiento especulativo considerado con independencia de toda aplicación; 2) serie de leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos; y 3) hipótesis cuyas consecuencias se aplican a toda una ciencia o a parte muy importante de la misma. De estas acepciones podemos ver que cuando nos referimos a la teoría podemos hacerlo desde una idea de "especulación" hasta una idea de "regulación" de los fenómenos.

Reber (1985: 768-769) considera que el término teoría hace referencia a tres significados distintos, que van desde el altamente preciso y formal de la filosofía de la ciencia hasta el más informal e impreciso del lenguaje popular. Así podemos encontrarnos con que cuando aludimos a la teoría puede que nos refiramos a:

1. Un conjunto coherente de expresiones formales que aportan una caracterización completa y consistente de un dominio de investigación bien articulado con explicaciones para todos los hechos concomitantes y datos empíricos.
2. Un principio general o una colección de principios generales interrelacionados que se adelanta como explicación de un conjunto de hechos conocidos y hallazgos empíricos.
3. Tipo de tópico para cualquier conjunto razonable de ideas o principios que se consideran especulativos.

Esta falta de acuerdo en torno al concepto teoría es destacado por parte de Flinders y Mills (1993) quienes consideran que podemos encontrarnos, por una parte, con aqueéllos que entienden la teoría como un conjunto de proposiciones formales o axiomas que explican cómo actúa alguna parte de la realidad. Estas teorías son explícitas, y en ocasiones se asocian a un nombre particular (la teoría del desarrollo moral de Kolberg o la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger). Por otra parte, hay otros que pueden entender la teoría como un conjunto general de ideas que orientan la acción. Esta utilización comprende ideas que van desde la filosofía personal y las intuiciones, hasta las asunciones implícitas, conjeturas y suspicacias en tomo al mundo cotidiano en que uno vive.

Un segundo problema con el que nos encontramos al tratar sobre la teoría es el referido a los distintos niveles que podemos establecer. En el cuadro 4.1 presentamos un esquema de la visión que al respecto ofrecen diferentes autores.

Nagel (1969) se refiere en primer lugar a las «ciencias positivas» como la física, la química o la biología, en las que el término teoría se utiliza para designar un sistema de expresiones universales. Aunque tales expresiones se apartan de los fenómenos reales, son adecuadas para representar los cambios que se producen en la realidad. La característica fundamental de esta teoría es que se basa en la comprobación empírica.

Un segundo nivel de la teoría, más restringido que el anterior, aunque dependiente aún de la comprobación y verificación empírica, pues se centra en dominios más pequeños (la ley de Boyle) o depende en mayor o menor medida de evidencias estadísticas o casi estadísticas (como la ley del efecto en psicología o la ley de Grimm en lingüística).

El tercer sentido asignado por Nagel al término teoría se refiere al intento de identificar los factores o variables que constituyen los determinantes más importantes

Nagel (1969)	Snow (1973)	Biddle y Anderson (1986)	Goetz y LeCompte (1988)	Slife y Williams (1995)
Nivel 1	Teoría axiomática	Desarrollo formal	Gran teoría (Modelos teóricos)	Generales
Nivel 2	Teoría axiomática interrumpida	Explicación popular	Teoría formal	Particulares
Nivel 3	Constructos y teorías conceptuales		Teoría sustantiva	
Nivel 4	Taxonomías o teorías descriptivas			
	Elementalismo			
	Hipótesis formativas			

Cuadro 4.1: Niveles de la teoría según diferentes autores.

de los fenómenos de una disciplina concreta. Como ejemplo Nagel presenta la teoría económica Keynesiana. En este nivel teórico se nos proporcionan objetos de búsqueda, pero no se dice nada acerca de las relaciones entre las cosas que identifica.

En un cuarto nivel podemos situar a cualquier análisis más o menos sistemático de un conjunto de conceptos relacionados. La consideración empírica es relativamente pequeña.

Snow (1973), tomando como base los 14 tipos de afirmaciones teóricas de Boring (1963), diferencia hasta seis grados de teoría. El grado A, la *Teoría Axiomática*, es la más formal de todas las teorías y se caracteriza por un conjunto de conceptos originarios y no definidos a partir de los que se derivan los conceptos restantes y por un conjunto de axiomas desde los que es posible derivar las demás afirmaciones (teoremas). Aunque es prácticamente desconocida en educación es una meta a conseguir por los investigadores.

El grado B viene representado por la *Teoría Axiomática Interrumpida* y se identifica con las teorías formales en vías de desaparecer y con las teorías que formalmente aún no están completas. Son teorías en fase de reconstrucción y reformulación de planteamientos previos que, según Snow (1973), irán apareciendo en la investigación sobre la enseñanza.

Los *Constructos y Teorías Conceptuales* (grado C de teoría), comprenden una teoría formal, resultado de la elaboración y el perfeccionamiento gradual de los constructos obtenidos en la investigación. Como ejemplos de este tipo podemos citar la *Teoría de la disonancia cognitiva* de Festinger (1957) o la *Teoría de la motivación de rendimientos* de Atkinson y Feather (1966).

La *Taxonomías* o *Teorías Descriptivas* (grado D), presentan descripciones fenomenológicas, semejantes a teorías conceptuales, pero sin introducir constructos

hipotéticos con propósitos innovadores. Las taxonomías de Bloom (1979) o de Krathwohl, Bloom y Masia (1964), la estructura de la inteligencia de Guilford (1967) o los tipos de aprendizaje de Gagné (1970) son ejemplos significativos en el campo educativo.

El grado E representa al *Elementalismo* o los intentos por reducir a unidades, lo más elementales posible, las variables y sus relaciones. En realidad, es un prerrequisito para generar taxonomías y teorías descriptivas. En la investigación educativa Gage (1963) ha propuesto un enfoque de este tipo y McDonald y Allen (1967) han intentado culminarlo.

El nivel menos formal de teoría, el grado F, recoge *Hipótesis Formativas*, ideas básicas y especulaciones que son el punto de partida en la investigación sobre la enseñanza. Su principal valor está en la posibilidad de su contrastación, aunque dentro de esta categoría también pueden encontrarse hipótesis no contrastables.

Un esquema conceptual más reducido es el presentado por Biddle y Anderson (1986) para clasificar las teorías de la enseñanza. Según ellos, algunas de estas teorías vendrían a adoptar la forma de explicaciones populares de los acontecimientos mientras que otras tendrían un desarrollo más formal. En el primer grupo cabría incluir teorías como las de Good (1982), que proporcionan asunciones inmersas en explicaciones populares sobre la eficacia de un programa para la mejora de la enseñanza en matemáticas. En el segundo grupo se consideran las teorías que se establecen formalmente. Éste es el caso del trabajo de Nuthall (s.f.) que intenta explicar por qué los niños aprenden durante un proceso de pregunta-respuesta y para ello declara una lista de proposiciones.

Goetz y LeCompte (1988) consideran que en el campo de las Ciencias Sociales se pueden establecer tres niveles de teoría: la gran teoría y sus modelos teóricos asociados, la teoría formal y de alcance intermedio y la teoría sustantiva.

Las *grandes teorías* son sistemas fuertemente interrelacionados de proposiciones y conceptos abstractos que describen, predicen o explican, de forma exhaustiva, grandes categorías de fenómenos. Los ejemplos más claros de este nivel teórico los encontramos en el campo de las ciencias naturales, donde se produce una fundamentación empírica de grandes teorías como las presentadas por Newton o Einstein en torno a las relaciones entre materia, energía y movimiento; o la teoría genética de Mendel desarrollada con la intención de explicar la evolución de los seres vivos. En el terreno de las ciencias sociales es difícil llegar a este nivel teórico, lo cual se achaca por parte de algunos a la falta de madurez de estas ciencias, o bien a la complejidad del comportamiento humano como para que sea reducible a leyes universales.

Asociados a las grandes teorías, Goetz y LeCompte (1988) sitúan los modelos teóricos, entendidos éstos como "conjuntos de supuestos, conceptos y proposiciones interrelacionados de forma laxa que configuran una visión del mundo" (p. 60). Situaríamos aquí las perspectivas teóricas identificadas por Turner (1974) en la sociología (funcionalismo, teoría del conflicto, interaccionismo y la teoría del intercambio); el evolucionismo, el funcionalismo, la reconstrucción teórica y la ecología cultural surgidas en torno a la antropología; y el conductismo, el estructuralismo cognitivo, el interaccionismo y la teoría psicodinámica de la psicología. La importancia de estos marcos conceptuales radica en la influencia que ejercen en cómo perciben los científicos la realidad según se identifiquen con uno u otro modelo.

Las *teorías formales* y de rango intermedio son "conjuntos de proposiciones interrelacionadas cuyo objeto es explicar una clase abstracta de comportamientos humanos" (Goetz y LeCompte, 1988: 61). Desde la sociología encontramos este nivel teórico en teorías como las de los grupos de referencia, la movilidad social, el conflicto de roles, la socialización, la desviación, la estigmatización y la organización formal. En psicología, las teorías del aprendizaje.

Las *teorías sustantivas* son "proposiciones o conceptos interrelacionados que se centran en determinados aspectos de poblaciones, escenarios o tiempos" (Goetz y LeCompte, 1988: 61). En sociología: se centran en temas como las relaciones sociales, la socialización de los roles sexuales, la delincuencia juvenil o la familia. En antropología se centran en la sociedad campesina, las estructuras del parentesco, la sociedad urbana, las religiones populares o el colonialismo. Para Goetz y LeCompte (1988) las teorías desarrolladas para explicar la enseñanza y el aprendizaje formales en las escuelas están incluidas en este grupo de las teorías sustantivas.

Slife y Williams (1995) utilizan el concepto teoría entendiéndola en un sentido amplio como cualquier idea utilizada para explicar el mundo, entendiendo que operan a distintos niveles de abstracción. Así, algunas son ampliamente aplicadas, empleadas para explicar un amplio rango de fenómenos. Algunas de éstas son de una naturaleza tan general que muchos autores prefieren denominarlas filosofías antes que teorías. Como ejemplos de este tipo de teorías los autores señalan el post-modernismo y el estructuralismo, teorías que operan en un nivel elevado de abstracción y que tienen una enorme influencia en las ciencias sociales.

Otras teorías se centran en fenómenos particulares, y éstas son a las que Slife y Williams se refieren con el concepto de teoría. En la psicología encontramos la teoría psicodinámica, la teoría conductista, la teoría cognitiva, etc.

Por último Slife y Williams (1995) destacan cómo algunas ideas que inciden en las ciencias sociales se asemejan más a enfoques o actitudes hacia la teorización que a teorías por sí mismas. Este es el caso del eclecticismo. No obstante, aunque no son teorías como tales, sus presupuestos e implicaciones son tan importantes que merecen ser consideradas.

En definitiva, como podemos ver, no se da un acuerdo unánime entre los diferentes autores ni en cuanto al concepto ni sobre los niveles que podemos establecer. Así, es lógico pensar desde una postura flexible como la que destacan Goetz y LeCompte (1988) al referirse a la clasificación de las teorías, pues si bien muchas teorías podrían clasificarse con acierto en la triple estructura planteada, otras habría que localizarlas en planos intermedios. Así, por ejemplo, las teorías sobre el desarrollo infantil se pueden considerar que se ciñen a una parte de la población y, por tanto, se situarían en un nivel de teoría sustantiva. No obstante, los niños son un componente común de todas las poblaciones, por lo que las teorías desarrolladas a partir de datos comparativos entre las diferentes culturas podrían clasificarse en el nivel de teorías formales.

1.2. El papel de la teoría en la investigación cualitativa

Cuando intentamos aproximarnos al análisis de la función que cumple la teoría en la investigación cualitativa encontramos un doble problema. En primer lugar el dilema *particular-general*. La teoría no sólo revela, sino que oculta. Sin categorías y modelos nuestras explicaciones se pierden en una miríada de detalles no siempre significativos, y pierden así su utilidad social; pero con las categorías y los modelos, aunque nos aseguramos la utilidad, corremos el riesgo de obscurecer lo que es individual, único y específico.

Hammersley (1987) considera que existen cuatro elementos para el desarrollo teórico en el trabajo etnográfico: 1) la adición de nuevos conceptos y relaciones; 2) la aclaración de conceptos y relaciones; 3) el desarrollo y comprobación de medidas; y 4) la verificación de hipótesis. Hammersley ve éstos como estadios o niveles en una jerarquía progresiva de valor con la verificación de hipotésis como meta última. Utiliza el término teoría en un sentido estricto. "El requisito mínimo para una teoría, tal y como utilizaré el término, es que haga afirmaciones aclaratorias en la forma: dada la ocurrencia de (A1... A2) entonces es probable que ocurra (B1... B2)" (p. 285).

Por contra, Woods (1985a) mantiene una concepción de desarrollo teórico basado en la generación de ideas y conceptos teóricos. Lo que diferencia ambas posiciones es el propósito de la teoría. Hammersley pone el énfasis sobre la explicación y los fundamentos, mientras que Woods lo hace sobre la comprensión y la percepción.

Ball (1995) mantiene como objetivo de su teoría micropolítica el concepto en sí mismo y no la generalización. Lo que constituye el objeto del ejercicio es la transferibilidad de las acciones y razonamiento social incluidas en la micropolítica de un contexto social a otro, y de uno organizativo a otro. De esta forma, la micropolítica es un sistema para dar sentido a la complejidad de la vida organizativa.

> El objetivo es establecer una serie de herramientas analíticas -poder, diversidad de metas, discrepancias ideológicas, conflictos, actividad y control político- que se pueda emplear en contextos específicos hacia la comprensión de las prácticas sociales. Los conceptos están intrincadamente relacionados (p. 226).

¿Cómo abordamos esta, aparentemente, situación irreconciliable?, ¿cómo podemos lograr la unicidad de las situaciones y al mismo tiempo reconocer que es un ejemplo de una clase más grande? El problema no es que se den tensiones irreconciliables entre lo teóricamente general y lo particular, el problema es aprender cómo colocar juntas a ambas (Eisner, 1993). Una percepción más novedosa surge del contacto con las circunstancias cualitativas que pueden producir categorías teóricas y constructos que pueden ser utilizados por otros para impulsar la percepción de un futuro más estable. Pero la teoría no sólo debe permitirnos que nos anticipemos al futuro, sino también orientarnos en qué debemos centrar nuestra mirada cuando lleguemos al mismo. Conceptos como evaluación sumativa o formativa, tumo de palabra, son nociones recordatorias de lo que podemos ver en las situaciones educativas con las que nos encontremos.

Un segundo problema con el que nos enfrentamos, al analizar el papel de la teoría en la investigación cualitativa, hace referencia a la relación causal frente a la canónica. La representación de los sucesos nos ayuda a formular imágenes canónicas que sirven como prototipos para pensar en sucesos similares. Las imágenes de un buen profesor son un claro ejemplo de lo dicho. En este sentido, la contribución teórica de la investigación cualitativa no viene de la mano de las explicaciones matemáticas o las explicaciones causales de los sucesos, sino a través de las imágenes canónicas que guían nuestras ideas y nuestras percepciones. El examen de estas contribuciones a nuestra comprensión requerirán una reinterpretación de lo que constituye el conocimiento y, en definitiva, los tipos de métodos que pueden utilizarse para su construcción.

A pesar de las diferentes concepciones existentes en tomo a la teoría, los niveles a los que opera y las diferentes posiciones que podemos encontrar en torno al papel que juega, no obstante, se van aceptando una serie de acuerdos generales alrededor de la teoría, de los que Schwandt (1993) destaca los siguientes:

1) Los informes de observación presuponen la teoría;
2) la investigación ateórica es imposible;
3) en las ciencias sociales y las humanidades la teoría está siendo rehabilitada en esta era de la revolución postpositivista e interpretativa;
4) en las ciencias sociales la teoría es multivalente, es decir, tiene varios significados y hay diferentes formas de teorizar en torno a los temas humanos.
5) la teoría juega su papel tanto en el campo como en la mesa de trabajo de las investigaciones que se realizan en las ciencias sociales.

1.3. Marcos conceptuales

Al enfrentar una investigación y situarnos desde una determinada orientación o perspectiva teórica centramos nuestra atención en las dimensiones o factores que, desde esa determinada concepción teórica, se consideran más relevantes. De esta forma surge el marco conceptual de actuación del investigador, que orientará el tipo de información que se debe recoger y analizar, así como las fuentes de procedencia de los datos.

> Los investigadores actuales son plenamente conscientes de la importancia de la «teoría» en la investigación y emplean una amplia gama de perspectivas teóricas para guiar la realización de su trabajo (Carr, 1990: 142).

Un marco conceptual describe y/o explica, ya sea gráfica o narrativamente, los principales aspectos que serán objeto de estudio en una investigación cualitativa, así como las posibles relaciones que existan entre ellos (Miles y Huberman, 1994).

Los marcos conceptuales difieren unos de otros por su nivel de elaboración, su orientación y sus objetivos. Desde la consideración del nivel de elaboración nos podemos encontrar, en primer lugar, con marcos conceptuales de baja elaboración (escasas interacciones, relaciones no causales o temporales, etc.), como el planteado por The Network (1979, cit. por Miles y Huberman, 1994) y que podemos observar en la figura 4.1.

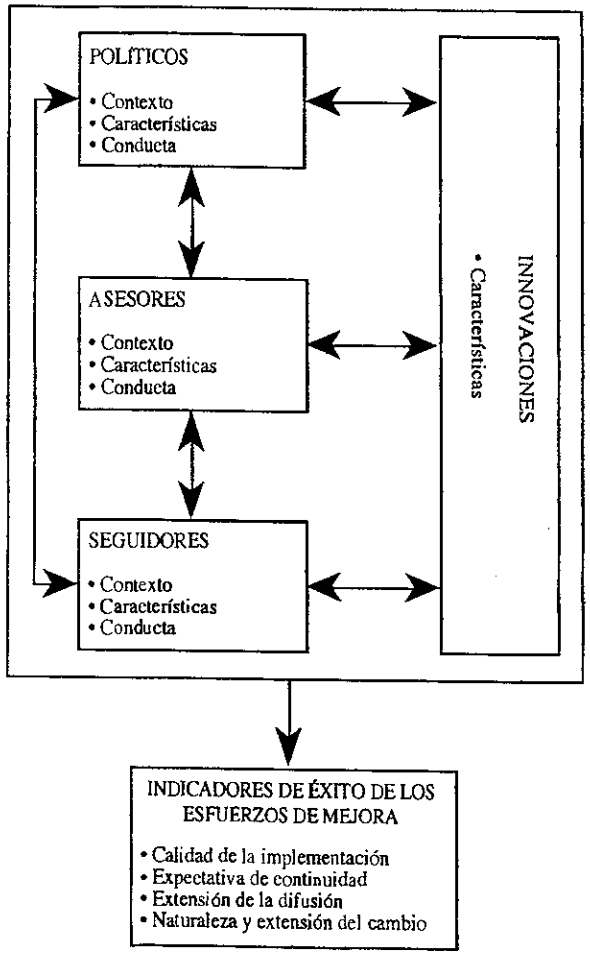


Figura 4.1: Marco conceptual para un estudio sobre la difusión de las innovaciones educativas (The Network, Inc., 1979). (Elaborado a partir de Miles y Huberman, 1994: 18).

En la figura 4.2 presentamos un marco conceptual, de mayor elaboración que el anterior, planteado por Louis y Miles (1992), a través del cual se observan las influencias contextuales que se dan alrededor de la escuela, los sucesos y procesos durante la implementación y los resultados conseguidos.

Como segundo eje de análisis de los marcos conceptuales establecíamos el objetivo de los mismos, pudiendo diferenciar en un extremo a los que se limitan a describir o explorar, mientras que en el otro se situarían los que establecen relaciones causales. La figura 4.1 sería un ejemplo del primer caso, mientras que la 4.2 lo sería del segundo.

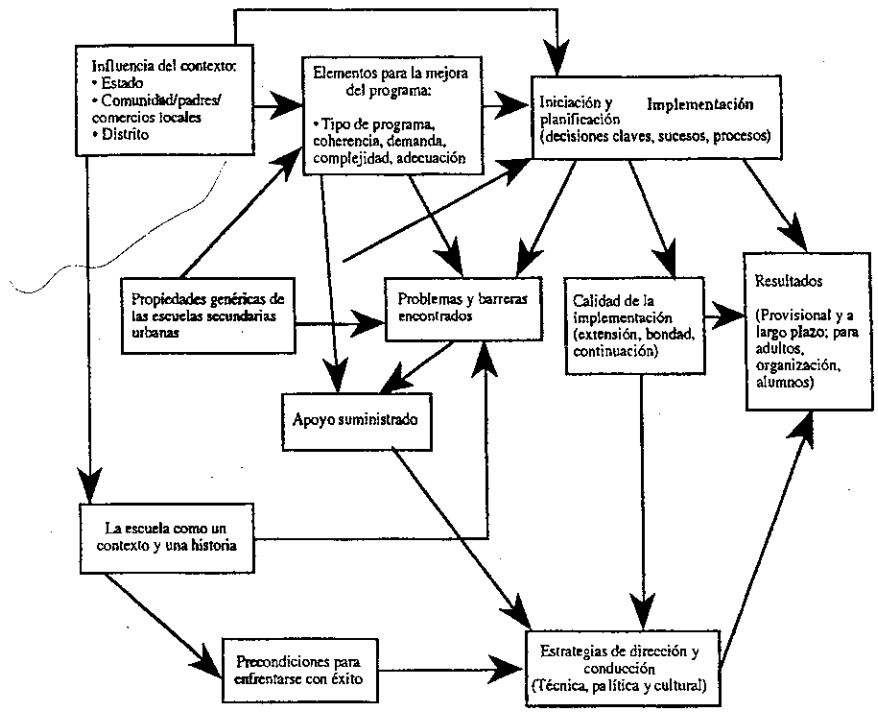

Influencia del contexto:
• Estado
• Comunidad/padres/ comercios locales
• Distrito
Elementos para la mejora del programa:
• Tipo de programa, coherencia, demanda, complejidad, adecuación
Iniciación y planificación
Implementación
(decisiones claves, sucesos, procesos)
Propiedades genéricas de las escuelas secundarias urbanas
Problemas y barreras encontrados
Calidad de la implementación (extensión, bondad, continuación)
Resultados
(Provisional y a largo plazo; para adultos, organización, alumnos)
Apoyo suministrado
La escuela como un contexto y una historia
Precondiciones para enfrentarse con éxito
Estrategias de dirección y conducción
(Técnica, política y cultural)

Figura 4.2: Marco conceptual sobre la mejora de las escuelas secundarias (Louis y Miles, 1992: 302).

Por último, respecto al objetivo de los marcos conceptuales podemos encontrarnos con aquéllos que son de sentido común, en un extremo, frente aquéllos que se dirigen a la construcción de teorías. Por ejemplo, en su estudio sobre la organización escolar, Ball (1989) sitúa conceptualmente su teoría al respecto cuando delimita claramente los conceptos (ver cuadro 4.2) sobre los que se basa para llevar a cabo el análisis de las instituciones educativas, en un intento de propiciar una teoría organizativa.

Perspectiva micropolítica (enfoque explícito)	Ciencia de la organización (enfoque explícito o implícito)
Poder	Autoridad
Diversidad de metas	Coherencia de metas
Disputa ideológica	Neutralidad ideológica
Conflicto	Consenso
Intereses	Motivación
Actividad política	Toma de decisiones
Control	Consentimiento

Cuadro 4.2: Conceptos clave para la construcción de una teoría organizativa (Ball, 1989: 25).

En esta misma línea podemos situar el marco conceptual planteado por Murphy (1992) para el estudio de la reestructuración escolar, a través del cual se pueden observar los elementos claves en el desarrollo de la mejora de las escuelas (ver figura 4.3).

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: EL ESTUDIO DE CASOS

En el capítulo III se presentó el proceso general de la investigación cualitativa, en el que destacamos en sus momentos iniciales el diseño de la misma, tras la reflexión y elección del tema objeto de estudio. En aquel momento presentamos las orientaciones generales a seguir en esta etapa de la investigación cualitativa, adentrándonos ahora con una mayor profundidad en una de las tareas fundamentales de la misma como es la selección del tipo de estudio de caso que se va a seguir en la investigación.

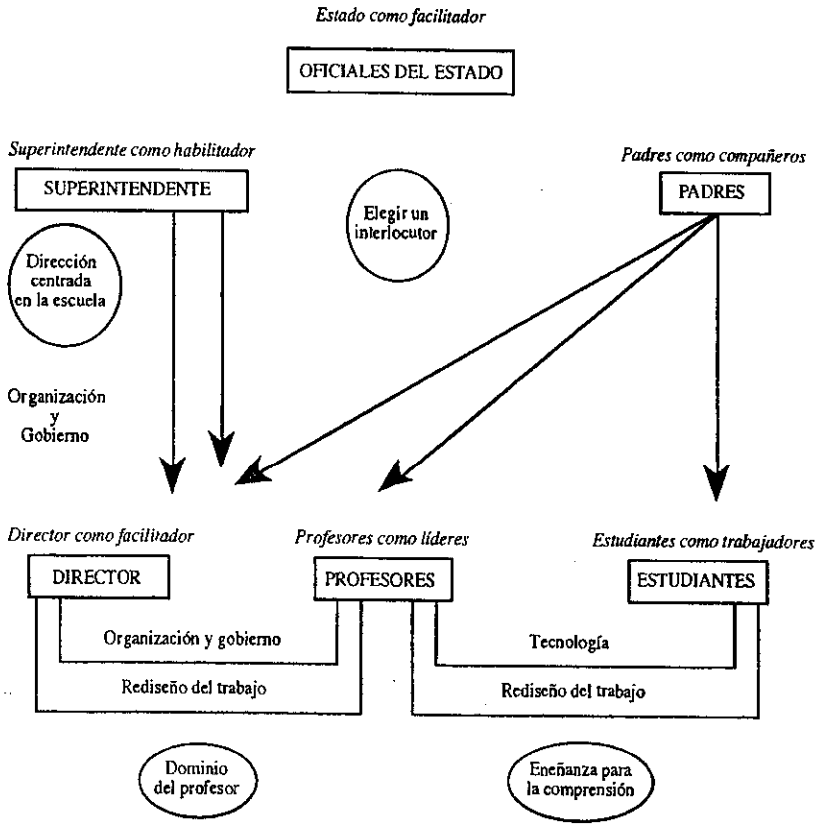


Figura 4.3: La reestructuración de las escuelas: un marco conceptual (Murphy, 1992: 97).

La complejidad de un estudio cualitativo hace difícil predecir con gran precisión lo que va a suceder, por ello la característica fundamental del diseño cualitativo es su *flexibilidad*, su capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad que se está indagando. Desde la investigación cualitativa es preciso "planificar siendo flexible" (Erlandson y otros, 1993: 79), no perdiendo de vista los rasgos peculiares del diseño cualitativo señalados por Janesick (1994: 212):

1) Es holístico. Se mira con una visión amplia, y se comienza una búsqueda por comprender lo complejo.
2) Se centra en las relaciones dentro de un sistema o cultura.
3) Hace referencia a lo personal, cara a cara, e inmediato.
4) El diseño cualitativo se interesa por la comprensión de un escenario social concreto, no necesariamente en hacer predicciones sobre el mismo.
5) Exige que el investigador permanezca en el lugar de estudio durante un largo tiempo.
6) Exige tanto tiempo para el análisis como para la estancia en el campo.
7) Supone que el investigador desarrolle un modelo de lo que ocurre en el escenario social.
8) Requiere que el investigador se constituya en el instrumento de investigación. El investigador debe tener la habilidad suficiente para observar y agudizar su capacidad de observación y entrevista cara a cara.
9) Incorpora el consentimiento informado y la responsabilidad ética.
10) Describe las posibles desviaciones propias del investigador y sus preferencias ideológicas.
11) Requiere el análisis conjunto de los datos.

El diseño de un estudio es el intento de un investigador de poner orden a un conjunto de fenómenos de tal forma que tenga sentido y pueda comunicar este sentido a los demás (Erlandson, 1993). Todas las decisiones a tomar a lo largo de la realización de una investigación cualitativa pueden considerarse previamente, pueden planificarse y la concreción de ésta se realiza, por lo común, en un estudio de caso, o lo que es lo mismo, la selección del escenario desde el cual se intenta recoger información pertinente para dar respuesta a las cuestiones de investigación.

En consecuencia, en las páginas que siguen nos dedicaremos a presentar el *estudio de caso* como *estrategia de diseño de la investigación cualitativa* que, tomando como base el marco teórico desde el que se analiza la realidad y las cuestiones a las que se desea dar respuesta, permite seleccionar los escenarios reales que se constituyen en fuentes de información.

2.1. El estudio de casos

El estudio de casos es definido por Denny (1978: 370) como "un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo". Otros autores como MacDonald

y Walker (1977) hablan del estudio de casos como un examen de un caso en acción. Patton (1980) lo considera como una forma particular de recoger, organizar y analizar datos. Todas las definiciones vienen a coincidir en que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (García Jiménez, 1991: 67).

Como forma de investigación, el estudio de casos se define por el interés en el/los caso(s) individual(es) (Stake, 1994). En este sentido, Stenhouse (1990: 644) considera el estudio de casos como "método que implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos, y la preparación de un informe o una presentación del caso".

Un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad. En el entorno educativo un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa, etc., pueden constituir casos potenciales objeto de estudio.

Tras la presentación realizada de las distintas visiones, concepciones y clasificaciones de los estudios de caso, detectando variaciones entre unos autores y otros, Merrian (1988) llega a presentar como características esenciales del estudio de caso las siguientes: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Su carácter particularista viene determinado porque el estudio de caso se centra en una situación, suceso, programa o fenómeno concreto. Esta especificidad le hace ser un método muy útil para el análisis de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos que surgen en la cotidianidad. Como producto final de un estudio de caso nos encontraremos con una rica descripción del objeto de estudio, en la que se utilizan las técnicas narrativas y literarias para describir, producir imágenes y analizar las situaciones: el registro del caso (Stenhouse, 1990).

Como hemos podido comprobar a través de los párrafos anteriores, cuando se hace referencia al estudio de caso se conceptualiza como un "método" de investigación. Nuestra posición en este sentido es diferente y se encuentra próxima a los planteamientos de Wolcott (1992), pues consideramos el estudio de caso como una estrategia de diseño de la investigación. En el capítulo dedicado a los métodos de investigación caracterizábamos a éstos a partir de dos niveles, la disciplina fuente y el tipo de cuestiones a las que se intenta dar respuesta. Desde esta consideración el estudio de caso carece de especificidad, pues puede ser utilizado desde cualquier campo disciplinar, como bien nos demuestra Yin (1993) al presentarnos sus posibles aplicaciones, y puede utilizarse para dar respuesta a cualquiera de los interrogantes que orienten la indagación.

2.2. Tipología de los estudios de caso

Tomando como base la multiplicidad de criterios que se consideran al presentar los estudios de caso no es de extrañar que también se dé una proliferación de clasificaciones de los mismos. En el cuadro 4.3 podemos observar la clasificación realizada por parte de Guba y Lincoln (1981) a partir de la consideración de los propósitos con que se

Propósito del estudio de caso	Factual		Interpretativo		Evaluativo	
	Acción	*Producto*	*Acción*	*Producto*	*Acción*	*Producto*
Hacer una crónica	Registrar	Registro	Construir	Historia	Deliberar	Evidencia
Representar	Construir	Perfil	Sintetizar	Significados	Representación	Retrato
Enseñar	Presentar	Cogniciones	Clasificar	Comprensiones	Contraste	Discriminaciones
Comprobar	Examinar	Hechos	Relatar	Teoría	Pesar	Juicios

Cuadro 4.3: Tipos de estudio de casos (Guba y Lincoln, 1981: 374).

realiza y los niveles del estudio de casos. Según el propósito que se persiga con la investigación (por ejemplo, hacer una crónica) así se desarrolla el estudio de caso (llevar a cabo registros) y se obtienen ciertos resultados (los registros o grabaciones). A un nivel interpretativo, el investigador, a partir del propósito elegido (en este ejemplo, hacer una crónica), realiza determinadas acciones (construir) de las que se desprenden ciertos resultados (historias). Finalmente, a nivel evaluativo, las acciones del investigador (deliberar) se traducen en los productos correspondientes (evidencia). Otra clasificación es la que presentan Bogdan y Biklen (1982), distinguiendo básicamente entre el estudio de caso único y el estudio de casos múltiples, y en cada uno de ellos distintos tipos (ver cuadro 4.4).

Por último, entre las distintas clasificaciones al uso, podemos destacar la presentada por parte de Stake (1994), quien diferencia entre estudios de caso *intrínseco, instrumental* y *colectivo*. En el estudio de caso intrínseco lo que se pretende es alcanzar una mejor comprensión del caso concreto. No se trata de elegir un caso determinado porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí mismo es de interés. El propósito no se centra en comprender algún constructo abstracto o fenómeno genérico. El propósito no es la construcción de teoría. El estudio está comprometido por el interés intrínseco del caso. En el estudio de caso instrumental, un caso se examina para profundizar un tema o afinar una teoría. En este tipo el caso es secundario, juega un papel de apoyo, facilitando nuestra comprensión de algo. El caso puede ser característico de otros, o no serlo. Un caso se elige en la medida en que aporte algo a nuestra comprensión del tema objeto de estudio.

Por último, Stake (1994) nos refiere el estudio de casos colectivo que se realiza cuando el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. El interés se centra, no en un caso concreto, sino en un determinado número de casos conjuntamente. No se trata del estudio de un colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos.

Tipos	Modalidades	Descripción
Estudio de caso único	Histórico-organizativo	Se ocupa de la evolución de una institución.
	Observacional	Se apoyan en la observación participante como principal técnica de recogida de datos.
	Biografía	Buscan, a través de extensas entrevistas con una persona, una narración en primera persona.
	Comunitario	Se centran en el estudio de un barrio o comunidad de vecinos.
	Situacional	Estudian un acontecimiento desde la perspectiva de los que han participado en el mismo.
	Microetnografía	Se ocupan de pequeñas unidades o actividades específicas dentro de una organización.
Estudio de casos múltiples	Inducción analítica modificada	Persigue el desarrollo y contrastación de ciertas explicaciones en un marco representativo de un contexto más general.
	Comparación constante	Pretenden generar teoría contrastando las hipótesis extraídas en un contexto dentro de contextos diversos.

Cuadro 4.4: Tipos de estudios de caso (Elaborado a partir de Bogdan y Biklen, 1982).

En su ya clásica obra de 1984, Yin nos presentó una matriz donde el autor consideraba cuatro tipos básicos de estudio de caso, y que podemos observar en el cuadro 4.5.

	Diseños de caso único	Diseños de casos múltiples
Global (unidad simple de análisis)	Tipo 1	Tipo 3
Inclusivo (unidades múltiples de análisis)	Tipo 2	Tipo 4

Cuadro 4.5: Tipos básicos de diseños de estudios de caso (Yin, 1984: 41).

Con posterioridad, Yin (1993) toma como nuevo criterio de clasificación de los estudios de caso el objetivo del mismo, considerando así seis tipos básicos, que surgen de cruzar el criterio del número de unidades de análisis (simple o múltiple) con el criterio del objetivo del estudio (explicar, describir o explicar).

Desde nuestra perspectiva vamos a considerar de forma conjunta tres criterios fundamentales para establecer una tipología de los diseños de caso: la cantidad de casos objeto de estudio, la unidad de análisis y los objetivos de la investigación. Tomando como base estos criterios podemos considerar un total de 20 tipos de estudios de caso (ver cuadro 4.6).

		Exploratorio	Descriptivo	Explicativo	Transformador	Evaluativo
Caso único	Global	Tipo 1	Tipo 5	Tipo 9	Tipo 13	Tipo 17
	Inclusivo	Tipo 2	Tipo 6	Tipo 10	Tipo 14	Tipo 18
Casos múltiples	Global	Tipo 3	Tipo 7	Tipo 11	Tipo 15	Tipo 19
	Inclusivo	Tipo 4	Tipo 8	Tipo 12	Tipo 16	Tipo 20

Cuadro 4.6: Tipos de estudios de caso atendiendo a los criterios de número de casos, unidades de análisis y objetivos del estudio.

2.2.1. *Diseños de caso único*

Los *diseños de caso único* son aquéllos que centran su análisis en un único caso, y su utilización se justifica por varias razones (Yin, 1984). En primer lugar podemos fundamentar su uso en la medida en que el caso único tenga un *carácter crítico*, o lo que es lo mismo, en tanto que el caso permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio. Desde esta perspectiva el estudio de caso único puede tener una importante contribución al conocimiento y para la construcción teórica.

En segundo lugar, el diseño de caso único se justifica sobre la base de su *carácter extremo* o *unicidad*. El carácter único, irrepetible y peculiar de cada sujeto que interviene en un contexto educativo justifica, por sí mismo, este tipo de diseño; aún más si se dan las circunstancias que lo hagan más extraño aún. En el caso de la medicina nos podemos encontrar como un claro ejemplo de ello el estudio de los síndromes. En el entorno educativo nos encontramos con la necesidad de analizar y profundizar en situaciones extremas como las enfrentadas por el profesorado en centros educativos con una población de alumnado de riesgo. Un claro ejemplo de ello lo constituye las primeras investigaciones realizadas en torno a la eficacia y mejora de los centros educativos, que toman como base el análisis de los centros educativos que por su peculiaridad y buen hacer se constituían en centros "poco comunes".

Una tercera razón que fundamenta y justifica la utilización del caso único reside en el carácter *revelador* del mismo. Esta situación se produce cuando un investigador tiene la oportunidad de observar y analizar un fenómeno, situación, sujeto o hecho que con anterioridad era inaccesible para la investigación científica. Este tipo de diseño encuentra su más claro ejemplo en el método biográfico, donde cada caso es revelador de una situación concreta. En la investigación de Walford (1995), por ejemplo, nos encontra-

mos con un ejemplo donde, debido a las circunstancias sociopolíticas del momento, la primera Escuela Técnica Urbana creada en Solihull se convertía en un referente que por sí mismo podía ser revelador de las intenciones políticas de ir privatizando las escuelas.

Otras razones para la utilización del diseño de caso único radica en su utilización como un primer análisis exploratorio o como preludio de un estudio de casos múltiples. No obstante, en estas situaciones el estudio de caso único no puede llegar a considerarse como un estudio completo.

2.2.2. *Diseños de casos múltiples*

En el diseño de casos múltiples se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar. Un claro ejemplo de ello lo constituye el estudio de las innovaciones educativas que se producen en distintos contextos, uno de los cuales nos servirá de profundización a lo largo del capítulo 16 de esta obra. Es fundamental tener en cuenta que la selección de los casos que constituye el estudio debe realizarse sobre la base de la potencial información que la rareza, importancia o revelación que cada caso concreto pueda aportar al estudio en su totalidad.

Frente al diseño de caso único, se argumenta que las evidencias presentadas a través de un diseño de casos múltiples son más convincentes, y el estudio realizado desde esta perspectiva es considerado más robusto (Yin, 1984) al basarse en la *replicación*, que la entendemos como capacidad que se tiene con este tipo de diseño de contestar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza.

Atendiendo a la selección de cada caso, si ésta se realiza para alcanzar unos resultados similares estaríamos refiriéndonos a lo que Yin (1984) denomina *replicación literal*. En cambio si se producen resultados contrarios pero por razones predicibles estaríamos considerando la *replicación teórica*.

De forma ilustrativa esta lógica de la replicación podemos observarla en la figura 4.4, donde se representa gráficamente un diseño de casos múltiples, con dos casos para replicación literal (casos 1° y 2°) y cuatro para replicación teórica (casos 3° al 6°) de dos modelos. En primer lugar se parte del marco teórico y las cuestiones de investigación, que se constituyen en la base sobre la cual se procederá con posterioridad a seleccionar los casos objeto de estudio y las técnicas e instrumentos de recogida de información que se consideren más adecuados. A continuación se procede a la realización de los dos estudios de caso individuales (1° y 2°) que nos permitirán la replicación literal, que a través de la realización de los estudios 3° al 6° podremos replicar teóricamente.

2.2.3. *Una o varias unidades de análisis: estudios globales versus estudios inclusivos*

Cuando se opta por un diseño de estudio de caso, ya sea único o múltiple, el mismo puede implicar más de una unidad de análisis. Cuando deseamos analizar una realidad, el estudio de la misma puede considerar a esta realidad como una totalidad única, de forma global, o también puede llegar a ser importante el considerarla como

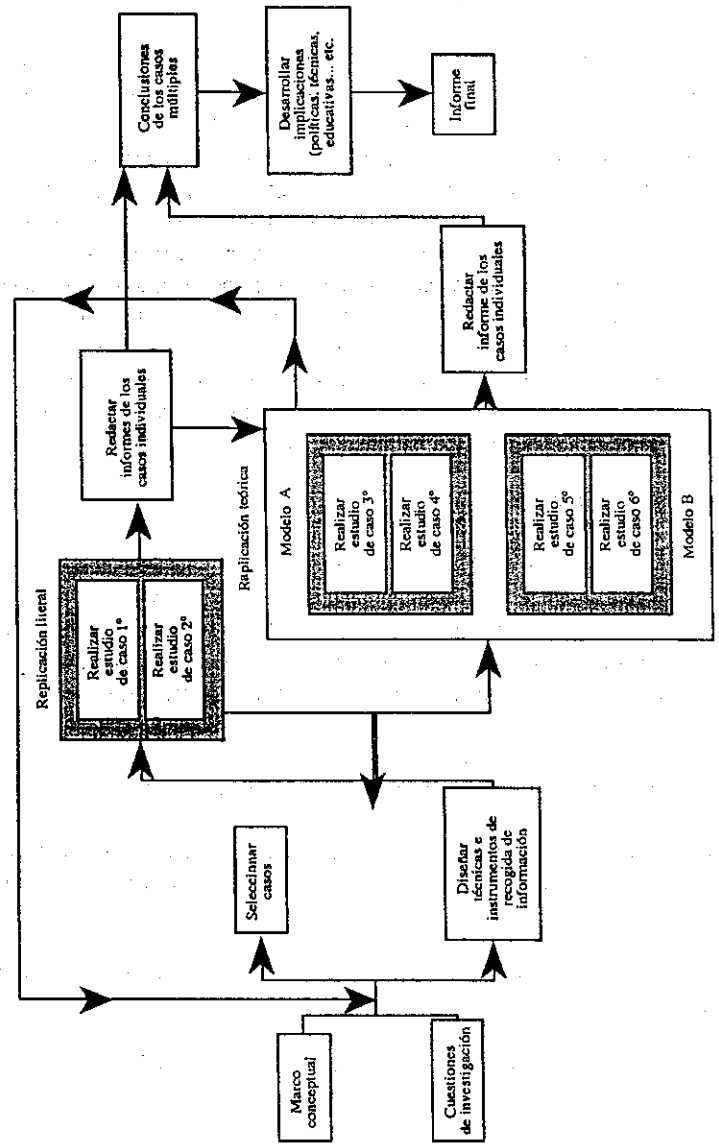

Conclusiones de los casos múltiples
Desarrollar implicaciones (políticas, técnicas, educativas... etc.
Informe final
Redactar informe de los casos individuales
Redactar informes de los casos individuales
Replicación literal
Realizar estudio de caso 1°
Realizar estudio de caso 2°
Replicación teórica
Modelo A
Realizar estudio de caso 3°
Realizar estudio de caso 4°
Realizar estudio de caso 5°
Realizar estudio de caso 6°
Modelo B
Seleccionar casos
Diseñar técnicas e instrumentos de recogida de información
Marco conceptual
Cuestiones de investigación

Figura 4.4: Diseño de casos múltiples

constituida por una serie de unidades o subunidades cuya peculiar caracterización exige un tratamiento diferenciado. Por ejemplo, el caso objeto de estudio puede ser un centro educativo, y el análisis se puede centrar en el funcionamiento de cada uno de los equipos docentes que constituyen el centro (Infantil, Primaria, Secundaria). Éste sería un ejemplo de estudio de casos único (un centro) inclusivo (varias unidades de análisis). Por contra, si el estudio de casos se realiza considerando el centro como una única unidad de análisis estaríamos hablando de un diseño global de caso único.

El diseño global tiene sus ventajas cuando no pueden contemplarse subunidades o cuando el marco teórico que subyace al estudio es por sí mismo de carácter global. No obstante, este tipo de diseño se enfrenta a una serie de problemas y dificultades. En primer lugar nos podemos encontrar con que se llegue a un nivel tan elevado de abstracción que se olvide de la realidad concreta. En segundo lugar nos podemos encontrar con que la naturaleza de la realidad que estudiamos puede cambiar a lo largo del proceso y lo que en un principio era una realidad global y unitaria pase a ser fragmentada. En tercer lugar podemos señalar el riesgo que se corre cuando nos centramos sólo en un subnivel determinado y no somos capaces de volver a la unidad global de análisis, convirtiendo a ésta en el contexto de la investigación y no en el objeto del estudio.

2.3. Objetivos del estudio de casos

De forma general, el estudio de caso se basa en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, conceptos o hipótesis surgen a partir del examen minucioso de los datos. Lo que caracteriza al estudio de caso es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas. El estudio de caso facilita la comprensión del lector del fenómeno que se está estudiando. Puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe.

Así pues, la ejecución de un estudio de caso por parte de un investigador educativo puede estar motivada por múltiples propósitos. Guba y Lincoln (1981) consideran que a través del estudio de casos se puede conseguir alguno de los siguientes objetivos: a) hacer una crónica, o sea, llevar a cabo un registro de los hechos más o menos como han sucedido; b) representar o describir situaciones o hechos; c) enseñar, es decir, proporcionar conocimiento o instrucción acerca del fenómeno estudiado; y d) comprobar o contrastar los efectos, relaciones y contextos presentes en una situación y/o grupo de individuos analizados.

Bartolomé (1992: 24), por su parte, considera que el estudio de casos se plantea con la finalidad de llegar a generar hipótesis, a partir del establecimiento sólido de relaciones descubiertas, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales que aparecen en un contexto naturalístico concreto y dentro de un proceso dado. Para Merrian (1988) el estudio de casos se plantea con la intención de describir, interpretar o evaluar; y Stake (1994) opina que a través del estudio de casos el investigador puede alcanzar una mayor comprensión de un caso particular, conseguir una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico concreto (en esta situación el caso concreto es

secundario), o indagar un fenómeno, población o condición general. En definitiva, en un intento de síntesis de estas diversas, que no contradictorias, posiciones, podemos ver cómo los objetivos que orientan los estudios de caso no son otros que los que guían a la investigación en general: explorar, describir, explicar, evaluar y/o transformar.

2.4. Selección del caso

Anteriormente, al presentar los distintos tipos de diseños, hemos fundamentado la elección de unos u otros en una serie de criterios que se adecuaban en mayor o menor medida a cada tipo. No obstante nos puede resultar de utilidad considerar otros criterios generales a la hora de seleccionar un diseño concreto.

Puede ser de utilidad seleccionar los casos que son típicos o representativos de otros casos, pero los criterios que deben perseguir la selección del caso o los casos no se plantean en términos de representatividad de los mismos, habida cuenta de que la investigación cualitativa no se caracteriza por su intencionalidad representativa o generalizadora. Antes al contrario, y como se ha destacado en capítulos anteriores, una de las características fundamentales de la investigación cualitativa es su preocupación por lo peculiar, lo subjetivo y lo idiosincrásico. La potencialidad de un caso nos la ofrece su carácter propio.

Teniendo en cuenta esta premisa previa, la selección del tipo de diseño nos puede venir determinada por lo que Stake (1994, 1995) da en llamar la *oportunidad para aprender*. Se trata de seleccionar aquel diseño que nos permita aprender lo más posible sobre nuestro objeto de investigación, sobre el fenómeno en cuestión y sobre el que el caso, o casos, concreto nos ofrece una oportunidad de aprender, que se verá facilitada en la medida en que:

1) Se tenga fácil acceso al mismo;
2) exista una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación;
3) se pueda establecer una buena relación con los informantes;
4) el investigador pueda desarrollar su papel durante todo el tiempo que sea necesario; y
5) se asegure la calidad y credibilidad del estudio.

Como criterios complementarios a este fundamental podemos considerar, en primer lugar, la *variedad*, es decir, seleccionar entre toda la gama de posibilidades en las que el fenómeno se manifieste, de tal forma que nos permita la replicación (literal o teórica). En segundo lugar, podemos considerar el *equilibrio*, es decir, elegir los casos de forma que se compensen las características de unos y otros.

Con frecuencia estos criterios que sirven para la selección del caso son obviados en las investigaciones cualitativas, a pesar de la enorme importancia que los mismos pueden tener. Como ejemplo de los criterios utilizados por algunos investigadores presentamos los del trabajo realizado por Martínez Rodríguez (1990: 145), en su estudio en tomo a la reforma del ciclo superior de la EGB en Andalucía:

Las concepciones, ideas o perspectivas teóricas constituyen un punto de partida en la investigación cualitativa.

— Grado de implicación del centro en la Reforma.
— Calidad reconocida por la Administración y contrastada por el investigador.
— Necesidad de contar con un centro rural, con características propias de las zonas pequeñas.

Una muestra más clara del criterio de la oportunidad de aprendizaje la ofrece Ball (1995:207-208) cuando relata las razones que le llevan a iniciar su investigación sobre la relaciones de poder en los centros educativos.

> Comencé el trabajo de investigación en una escuela que parecía proporcionar la mayor cantidad posible de polémica en torno al conocimiento temático y a las categorías temáticas (Casterbridge High). Como ya se ha indicado, Casterbridge era un producto de una amalgama de tres escuelas: una selectiva, una de habilidad mixta para niños y una de habilidad mixta para niños y niñas. Se podría argumentar que ofrecía un caso especialmente significativo desde un punto de vista teórico por cuanto conjugaba tres tradiciones e ideologías educativas.

En cualquier caso, la selección la realiza el investigador a partir de criterios que no están totalmente explicitados.

CAPÍTULO V

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y ACCESO AL CAMPO

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Numerosas investigaciones en ciencias sociales parten de un esquema de trabajo bien conocido en el que el investigador selecciona un problema, formula hipótesis plausibles, recoge datos que permitan el contraste de sus especulaciones, analiza esos datos para confirmar o abandonar sus suposiciones y redacta un informe para que otros conozcan sus hallazgos. Este tipo de investigaciones sigue estadios discretos en una secuencia lineal, que simula la morfología de un vertebrado cuyas articulaciones dificultan el contacto entre las partes.

Ya hemos comentado con anterioridad, que las investigaciones cualitativas requieren constantes retroalimentaciones que lleven información de un estadio a otro, de modo que el inicio del trabajo forma parte del final. No habría, en nuestro símil, estructuras óseas que impidiesen que el cuerpo del animal fuese adquiriendo las formas y los volúmenes más insospechados.

La selección de los interrogantes que se abordan en la investigación cualitativa no es tarea que se asocie a un momento dado en el desarrollo del estudio. Más bien resulta el fruto de todo el trabajo de investigación. En ocasiones el problema de investigación se define, en toda su extensión, sólo tras haber completado uno o varios ciclos de preguntas, respuestas y análisis de esas respuestas. En realidad, el investigador ha estado todo el tiempo buscando un interrogante, una cuestión, que diese sentido a su trabajo.

Al investigador cualitativo le pedimos que ofrezca, no una explicación parcial a un problema -cómo el modo en que se presenta determinado conjunto de variables condiciona la forma en que se nos muestra otro conjunto de variables- sino una comprensión global del mismo. Las sucesivas aproximaciones a esa explicación no son otra cosa que distintos acercamientos a las cuestiones verdaderamente importantes en una inves-

tigación. Buscar las preguntas adecuadas es el mejor modo de acercarse a las respuestas más probables.

Mientras muchos investigadores, para identificar problemas relevantes, empiezan por revisar la literatura teórica más novedosa y señalar posibles áreas de trabajo que parecen interesantes y necesarias para futuras investigaciones, el investigador cualitativo parte de una cuestión que, con diferentes matices, suele plantearse de un modo similar: *¿Cuáles son los significados que estas personas utilizan para organizar su comportamiento e interpretar los acontecimientos que son la base de su experiencia?* Las cuestiones asociadas a esa pregunta son extensiones de esa pregunta a diversos contextos educativos, diferentes protagonistas del acto didáctico y distintos ámbitos o áreas de estudio (currículum, organización, participación, formación del profesorado, etc.). Fines, propósitos y cuestiones de investigación están en un continuo de abstracción-concreción que delimita el problema básico de toda investigación cualitativa en educación, comprender cómo los que participan en un fenómeno educativo actúan y explican su proceder de acuerdo con el modo en que definen la realidad de ese fenómeno.

No obstante, la reflexión anterior no debe hacernos concebir la investigación cualitativa como un ente aislado de las circunstancias profesionales y personales del investigador. El modo en que se concreta el problema está asociado a las experiencias y posiciones del investigador ante determinados hechos educativos que le hacen interesarse por un tipo de cuestiones y no prestar atención a otras. De igual modo que ciertos fenómenos escolares (el absentismo, la utilización de los espacios, la participación, la selección de los materiales curriculares, etc.) tienen para él más interés que otros. Las ideas o explicaciones que otros investigadores o que algunos teóricos aportan para explicar una realidad educativa, también resultan determinantes a la hora de concretar un problema de investigación. Como, sin duda, son claves en la selección del problema de investigación los propios compromisos personales e ideológicos del investigador ante realidades como la compensación de desigualdades, la integración escolar o la gratuidad de la enseñanza. Y, en no pocos casos, los valores y dilemas morales típicos de un medio socioeducativo cualquiera resultan determinantes en la selección del problema (p.e. la tolerancia religiosa, la discriminación sexual, el analfabetismo vs. la educación superior especializada, las desigualdades económicas, el paro vs. la productividad, etc.).

1.1. Inducción y deducción

Se ha convertido en tópica la imagen que asocia la investigación cualitativa con la inducción: los problemas de investigación surgen tras una primer acercamiento del investigador al contexto educativo estudiado. Se trata, como muchos otros tópicos, de una verdad a medias.

El investigador al iniciar su trabajo en un contexto educativo no se desprende de sus ideas, creencias, actitudes y modos de comportamiento. Realmente, cada vez que afronta un nuevo reto de investigación somete su propio bagaje cultural y sus experiencias a examen. El contacto con cada nueva realidad le ayuda a mejorar su propia

búsqueda de conflictos, dilemas, disidencias, innovaciones, en fin, modos de pensar y actuar que hasta entonces no le eran conocidos. Al menos no los había percibido como diferentes de otros modos de pensamiento y acción.

Aplicar el conocido lema de la investigación cualitativa de *hacer extraño lo cotidiano* no tiene otra implicación, en nuestro ámbito de estudio, que la de percibir la realidad desde la perspicacia. Se trata, por tanto, de identificar situaciones problemáticas: no dar por válida determinadas explicaciones conciliadoras; descubrir que existen interpretaciones sostenidas por una minoría no coincidentes con la tesis oficial o mayoritaria; cuestionar la validez de las actuaciones educativas revolucionarias; examinar aquellos procesos que conducen a fines loables; y, por ende, los fines que justifican ciertas estrategias educativas.

Los problemas no suponen, necesariamente, un cuestionamiento que surge tras el examen de determinada realidad social. En algunos casos, identificar un problema implica, más bien, cuestionar ideas, perspectivas y teorías que el investigador sostiene sobre la realidad estudiada. En otros casos, el investigador simplemente plantea cuestiones para ampliar o perfeccionar teorías establecidas. Y, por supuesto, una teoría puede orientar la búsqueda de explicaciones por parte del investigador.

En definitiva, la identificación de problemas en la investigación cualitativa es consecuencia de la interacción entre la inducción y la deducción. El investigador, con su entrada en un contexto educativo, encuentra una oportunidad para revisar su teoría o sus creencias y experiencias ante un fenómeno a la luz de la información que extrae de la propia realidad estudiada.

2. ACCESO AL CAMPO

La definición del problema o el diseño de la investigación nos presentan a los investigadores haciendo los "preparativos" de su próxima singladura. Unos, asistidos en la tarea por su conocimiento de la ruta a seguir y con la experiencia de mil aventuras ya vividas y, otros, sin más bagaje que la ilusión y la osadía que acompañan al que se embarca hacia lo desconocido.

Eso es precisamente el *campo*. Lo desconocido, lo que suele escapar a las previsiones hechas desde el despacho del investigador o lo que no siempre puede someterse al control del laboratorio. El *campo*, contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objeto de la investigación, está a menudo por definir y desborda los límites de lo previsto por el investigador. Las condiciones de naturalidad y de incertidumbre, bajo las que investigador intenta comprender y/o modificar una situación problemática son, precisamente, las que configuran un tipo de investigación educativa diferente de otra que se realiza desde una realidad simulada.

Lo que separa la investigación de campo de otras fórmulas de indagación experimentadas en el ámbito educativo son sus exigencias para con el investigador. Concretamente, en la investigación cualitativa es preciso que el investigador se integre en la situación estudiada: (a) permanezca de forma prolongada en el contexto o escenario

que sirve de marco a las acciones educativas; (b) conviva con los protagonistas del proceso educativo -participe de sus logros y comprenda sus errores, se acerque al modo en que entiende las cosas-; (c) defina y adquiera su propio status desde el marco de relaciones sociales definidas dentro de la institución o comunidad que integra a los participantes en el proceso educativo, es decir, que actúe como investigador, participante o investigador-participante; (d) que se ponga en el lugar de las personas cuyas ideas, métodos y herramientas de trabajo o producciones trata de comprender.

Por tanto, el investigador cualitativo cuando plantea su trabajo en el campo debe enfocarlo situándose en la perspectiva de "ser allí" (con un cometido), convirtiéndose en alguien que "está en" (forma parte de determinada institución o comunidad), al tiempo que "es él" (entiende lo que piensan y hacen los que forman parte del proceso educativo estudiado).

> En esta clase de trabajo, a veces, conviene que el etnógrafo deje de lado la cámara, el cuaderno y el lápiz, e intervenga él mismo en lo que está ocurriendo. Puede tomar parte en los juegos de los indígenas, puede acompañarlos en sus visitas y paseos, o sentarse a escuchar y compartir sus conversaciones (Malinowski, 1986: 38).

La exigencia de que la investigación cualitativa tenga lugar en contextos físicos y sociales alejados de las prácticas de laboratorio, encuentra su justificación en el hecho de que los participantes en una acción educativa reaccionan de una forma más espontánea cuando el investigador está siempre junto a ellos, compartiendo sus actividades más triviales y rutinarias o sus acontecimientos más dramáticos o extraordinarios. El profesor o los alumnos habituados al investigador dejan de interesarse, alarmarse o autocontrolarse por su presencia. Del mismo modo, si ocurre algo importante para explicar determinadas conductas de profesores o alumnos es necesario investigarlo en el mismo momento en que sucede, dado que en ese momento las personas implicadas estarán demasiado excitadas para no comentar lo ocurrido y demasiado interesadas para que su imaginación se prive de facilitar toda clase de detalles. Como diría Malinowski, el trabajo de campo no puede convertirse en una "excursión de recreo", en una visita a los lugares donde se supone que ocurren los diversos acontecimientos.

Cuando el investigador *accede al campo,* enfrenta su visión de la realidad con la que tienen los otros. Pone a prueba su visión de qué resulta problemático o de cuáles son las cuestiones que reclaman la atención en un determinado ámbito educativo. Pone a prueba la forma de abordar esas cuestiones. Y, en definitiva, pone a prueba sus ideas sobre cómo pueden explicarse las cosas.

Pero, el acceso al campo también marca una continuidad con el trabajo previo del investigador al tratar de definir el área problemática de su estudio. El problema es, en este sentido, un elemento fundamental al decidir las fuentes potenciales de datos -lugares, grupos o individuos- a los que se desea acceder para realizar la investigación. No obstante, como hemos destacado en el capítulo anterior, la información que recojamos en las primeras fases de nuestra investigación puede concretar el área problemática definiéndola en un sentido diferente al que inicialmente hemos trazado.

En las páginas que siguen trataremos de delimitar la naturaleza de las tareas que configuran lo que hemos identificado como *acceso al campo*, nos detendremos en las decisiones que debe adoptar el investigador en el transcurso de esta fase de su investigación, y examinaremos algunas de las habilidades y técnicas -vagabundeo, construcción de mapas- de las que puede valerse para culminar con éxito su trabajo.

2.1. Naturaleza de la tarea

El *acceso al campo* se entiende como un proceso por el que el investigador va accediendo a la información fundamental para su estudio. En un primer momento, supone simplemente un permiso que hace posible entrar en una institución, una escuela o en una comunidad para realizar una investigación. En este sentido, el *acceso al campo* es un asunto de concesión o negación del permiso para llevar a cabo la investigación. Así, en la investigación etnográfica, existe incluso una figura que reconoce el papel de las personas que autorizan el acceso del investigador al campo y que son conocidos como *porteros.*

La presencia física del investigador no suele ser el problema principal a la hora de conceder el permiso para acceder al campo, sino la actividad o problemática que éste pretenda abarcar en su investigación o la forma de abordarla. Hay problemas sobre los que algunos colectivos o individuos no están inicialmente dispuestos a aportar información. En unos casos, esa información representa un peligro potencial para sus status profesionales, como por ejemplo los datos sobre el cumplimiento de las obligaciones docentes. En otros casos, lo que los participantes en un proceso educativo desaprueban es la forma en que un investigador enfoca ciertos problemas, dado que su trabajo podría alterar sustancialmente el significado de dicho proceso. Pensemos por ejemplo en las reacciones que se producirían entre los profesores que conociesen que se iba a evaluar una propuesta de *mejora escolar* desde un diseño de investigación apoyado en la perspectiva de las "escuelas eficaces".

No obstante, el acceso al campo es algo más que un mero problema físico y llega a significar la posibilidad de recoger un tipo de información que los participantes en un proceso educativo sólo proporcionan a aquéllos en quienes confían y que ocultan a los demás. Obtener de individuos y grupos aquella información que ayuda a entender sus métodos y producciones, y que está vetada para la mayoría de las personas ajenas al grupo en cuestión, es lo que completa la tarea del acceso al campo.

Por tanto, hablar de acceso al campo es hacerlo describiendo un proceso casi permanente que se inicia el primer día en que se entra en una escuela o se participa en las actividades de un grupo -quizás sea éste su momento más difícil- y que termina al finalizar el estudio. Hay que pensar que de nada sirve conseguir un permiso oficial para entrar en una escuela si la información que podemos extraer de profesores o alumnos es la misma que podría conseguir cualquier persona que entrase un momento en la clase.

El acceso al campo es una tarea que persiste, pues, con mayor o menor exigencia a lo largo del proceso de recogida de datos. De hecho, después de haber conseguido la autorización para acceder a una institución o comunidad puede ser necesario negociar

con cada persona o grupo cada vez que se pretenda extraer un nuevo tipo de información, dado que las relaciones que se establecen en un primer momento pueden cambiar a lo largo del estudio.

2.2. Puntos de decisión

Desarrollar una tarea como la anteriormente descrita implica para el investigador la puesta en práctica de una serie de estrategias a lo largo de su estudio. No obstante, son sobre todo sus propias habilidades sociales las que pueden ayudarle en la obtención del permiso de entrada como la información fundamental sobre el problema objeto de su trabajo.

> En muchos sentidos, obtener el acceso es una cuestión totalmente práctica (...) implica inspirarse en las estrategias y recursos interpersonales que todos tendemos a desarrollar al hacer frente a la vida diaria (Hammersley y Atkinson, 1983: 54).

Superar con éxito esta fase de la investigación depende, muchas veces, del sentido común: prestar atención a lo que dicen y hacen las personas y los grupos con los que vamos a contactar o con los que ya estamos trabajando; regular de forma inteligente nuestras peticiones eligiendo el momento y el lugar apropiados para hacerlas; mantener unas buenas relaciones humanas, siendo atento y comprensivo con todos.

Al preparar su acceso al campo el investigador debe tomar tres decisiones fundamentales: (a) con quién contactar; (b) cómo iniciar el contacto; y, (c) cómo mantener el contacto.

2.2.1. *Con quién contactar*

El investigador antes de decidir con quién contactar debe identificar primero a la gente que puede facilitarle bien la autorización para realizar su trabajo o bien el acceso a la información. Tanto dentro del marco de una educación formal, como en las propuestas informales de educación, existen personas -porteros- que tienen la llave que permite acceder a instituciones, grupos y personas particulares. En el caso de las instituciones educativas, el director de un centro, el jefe de estudios, el inspector o el delegado provincial resultan porteros formales que pueden facilitar o impedir el acceso del investigador al campo. No obstante, cuando se desea trabajar dentro de las aulas, los profesores son los auténticos porteros. Pero, cuando el problema no es la entrada física sino el acceso a la información, cualquier persona o colectivo puede convertirse en guardián.

De lo anterior se desprende que existen dos tipos de personas o grupos con quienes debemos contactar. Cada uno de ellos detenta al menos una forma de poder. En unos casos, el poder se ejerce sobre las instituciones como figuras administrativas y pueden impedir o facilitar el acceso a las instituciones educativas. En otros casos, el poder se ejerce sobre la información que resulta más importante para comprender una actuación o un producto educativo. Aquí no se impide el acceso a la institución o al grupo, pero sí a la comprensión del problema estudiado.

2.2.2. *Cómo iniciar el contacto*

El investigador puede utilizar dos fórmulas, no necesariamente excluyentes, para iniciar el contacto que facilite su acceso al campo. En la primera de ellas, el contacto se inicia *formalmente* mediante la solicitud oficial de un permiso para entrar en el campo. Esta solicitud puede instrumentarse verbalmente o por escrito, dirigiéndola a la autoridad que controla dicho acceso (ver ejemplo en cuadro 5.1).

Sr. Director del I.E.S. XX

Sr. Director:

La investigación *Realidad y perspectivas de la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria* es un intento de acereamiento a los modos de entender y realizar la evaluación en este nivel educativo. Describir y comprender los distintos enfoques desde los que se está estructurando la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje es, a nuestro parecer, la vía adecuada para intentar mejorar dieha actividad. Sin duda, una de las que más preocupa al profesorado, y a la comunidad educativa en general, en relación con el desarrollo de la actual reforma del sistema educativo.

De acuerdo con el diseño de nuestra investigación hemos seleccionado veinticuatro centros de las provincias de Sevilla, Huelva y Cádiz, que han anticipado algún ciclo de la ESO. La selección ha intentado representar centros públicos, privados y concertados; centros situados en zonas rurales y centros localizados en las capitales de provincia; centros grandes y pequeños; centros que se han incorporado en los dos últimos años y centros que ya participaron en la experimentación de la reforma; y, centros con uno o dos ciclos anticipados. Nuestra intención es la de acercarnos a las opiniones y descripciones que profesores, alumnos y algún miembro del equipo directivo realizan acerca de los procesos de evaluación que tienen lugar en sus centros. Con este motivo, nos acercamos a centros como los que usted dirige para invitarles a participar en este trabajo completando algunos instrumentos de recogida de información: cuestionarios dirigidos a profesores y alumnos, y una entrevista a la que puede contestar el jefe de estudios o el direetor.

Esperamos que esta colaboraeión redunde en un mejor conocimiento sobre las perspectivas y realidades de la evaluación en la ESO y, por ende, en una optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Vaya, por adelantado, nuestro sineero agradecimiento al centro y a los profesionales a los que representa.

En Sevilla a 13 de febrero de 1996

Fdo. Eduardo García Jiménez
Director del Proyecto

Cuadro 5.1: Carta de presentación formal.

El permiso oficial se obtiene, no obstante, mediante un proceso de negociación en el que el investigador debe realizar una presentación formal de sí mismo y del estudio que pretende realizar. Por su parte, las autoridades o porteros desearán que el inves-

tigador ofrezca una imagen favorable de sí mismos o de sus colegas y de las instituciones en las que trabajan y, desde luego, intentarán salvaguardar sus intereses legítimos. En este sentido, debe convencerles la propuesta del investigador o encontrarla "inofensiva" para esos intereses. En cualquier caso, pueden intentar ejercer alguna forma de seguimiento y control bien bloqueando ciertas áreas de indagación o bien conduciendo el trabajo de campo en una u otra dirección.

Una segunda fórmula de la que puede valerse el investigador para iniciar el contacto implica utilizar una vía *informal* de negociación. En este caso, el investigador se vale de sus relaciones personales con algún miembro de la comunidad o institución, en la que desea realizar su estudio, para negociar la entrada. Como en una red tejida con conocidos y amigos por nudos, el investigador se acerca a las autoridades o porteros de una forma indirecta. Aquí la negociación se realiza en varias etapas: la primera, supone explicar a conocidos o amigos el sentido y la finalidad de la investigación; la segunda, implica alguna estrategia para hacer llegar a la autoridad o portero dicha explicación; y, en su caso, la tercera etapa puede suponer que el investigador clarifique los objetivos y el planteamiento de su estudio. Claro, que todo es más fácil si el investigador conoce personalmente a las autoridades o porteros.

La vía informal de negociación, siempre que sea posible utilizarla, tiene la ventaja de que "alguien" habla en favor del investigador ante las autoridades o porteros. Esta persona suele explicar sobre todo "quién es" el investigador, despejando posibles temores acerca de los perjuicios que supondría su trabajo para la institución o la comunidad. Esta mediación concede a la vía informal de negociación un mayor valor que a las peticiones formales de permiso, que en ocasiones resultan "papel mojado". Hay que tener en cuenta que los permisos oficiales muchas veces no tienen más valor que el de facilitar el contacto que dará a conocer el proyecto de investigación a la autoridad responsable de facilitar el acceso al campo.

2.2.3. *Cómo mantener el contacto*

El acceso al campo, ya se ha comentado en un apartado anterior, es un proceso continuo que requiere del investigador un esfuerzo constante para lograr información fundamental para su estudio. Lograr una autorización oficial para entrar en una institución educativa o la admisión como parte de una comunidad o grupo, es sólo un primer paso en dicho proceso. Es necesario que el investigador progrese en su entendimiento y/o implicación en relación con las actividades educativas que estudia, es decir, es preciso que mantenga y refuerce su contacto inicial.

Mantener el contacto requiere que el investigador se presente a sí mismo como un individuo sincero, dispuesto a asumir un compromiso para el estudio del grupo, comunidad o institución. Es importante que no aparezca como alguien que conoce de antemano qué va a encontrar, que sabe las respuestas a todas las preguntas, sino como alguien rodeado de cierta ingenuidad, que espera sinceramente aprender algo y para quien cada situación es nueva o poco conocida. Todo ello hace que los participantes en la actividad estudiada aprecien más su valor como fuentes de datos, al tiempo que permiten al investigador sensibilizarse ante fenómenos que de otro modo podían haber pasado por alto o darse por conocidos.

El contacto se ve facilitado cuando los participantes consideran como valiosos los propósitos del investigador o al menos como inofensivos. Esto requiere que los investigadores clarifiquen los principios éticos que guían su actividad y los comuniquen abiertamente. Así, es importante que se asegure el anonimato a personas y grupos e incluso, si así se solicita, se omitan o modifiquen los nombres de las instituciones estudiadas.

De igual modo, resulta más fácil conseguir la colaboración de la gente cuando también se actúa con reciprocidad. Es conveniente que el investigador ofrezca algo a cambio de la información obtenida: colaboración en tareas ocasionales, participación en las actividades del centro, explicar e informar periódicamente sobre las metas, progresos o dificultades de su trabajo, etc.

Cabe destacar, asimismo, la importancia que para lograr un acceso al campo efectivo tienen la flexibilidad y la sensibilidad del investigador a los matices de respuesta de los distintos participantes en la actividad objeto de estudio. Las personas y los grupos, cuando conocen que alguien va a mostrar el modo en que trabajan o los resultados de sus acciones, desean ser oídos y que se recojan sus perspectivas sobre las cosas. El investigador debe darles voz y facilitarles el derecho a réplica a todos los grupos que pueden expresar un posicionamiento diferente ante el problema estudiado.

El acceso al campo supone, en un primer momento, simplemente un permiso que haga posible entrar en una institución, una escuela o en una comunidad.

> Hicimos un plan muy sencillo. Consistía tanto en la supresión de los exámenes, la autoevaluación de los alumnos dando una información muy pormenorizada a los padres en entrevistas (...) hicimos una modificación del programa adaptándolo a lo que aquí tenía encaje, fomentar mucho lo que fuera salir del aula.
> (Notas tomadas en una conversación informal con el director del C.P. Romero de Quintana, 22 de Enero de 1986).

El director nos iba presentando a algunos de los profesores que llegaron a su despacho en el transcurso de esta conversación. Uno de ellos actuó como un 'experto en el trato de extraños en una cultura', presentándonos a sus compañeros, mostrándonos las clases y algunas dependencias del colegio. Más tarde, el director nos hizo una breve descripción de las características personales más sobresalientes de cuatro de los profesores que trabajaban en la segunda etapa, aunque aludía también a su edad y a alguno de sus rasgos profesionales:

> Es una persona muy brillante, domina mucho la oratoria. Le encanta la Lengua, el Lenguaje, la Literatura (...). Es muy afable, simpático, entrante, cordial (...). Es un cachondo, un tío muy poco sistemático, hay que estar encima de él, es un tío con mucha capacidad de trabajo.
> Lleva seis años en el centro al igual que yo. Da Lengua y tiene cuarenta y dos años (Idem nota anterior).

La fase de vagabundeo está jalonada de entrevistas y conversaciones informales con miembros de grupos, comunidades e instituciones que facilitan un franco acercamiento del investigador a las personas y al contexto físico y social en que pretende situar su estudio. Es un momento de contactos a múltiples bandas que ayudan al investigador a tejer una red de relaciones cada vez más amplia. Tomemos de nuevo la descripción que se hace en el estudio de García Jiménez (1991: 77).

> En los días que siguieron a esta conversación mantuve otras charlas informales con algunos profesores en el bar donde habitualmente se reunían, en el comedor o en el camino de regreso a Sevilla. Así, obtenía pequeñas notas a partir de las que me iba formando una imagen de los participantes en la investigación.
>
> Me dijo que Angel y Ramón eran los que más sabían del colegio, los más enterados. Juan (...) era, para ella, el clásico profesor tradicional, antiguo, al que los alumnos lo respetan hasta el punto de que no se escucha una mosca en sus clases.
> (Diario de Investigación (I). Miércoles 29 de Enero de 1986).

De las conversaciones y entrevistas mantenidas en la fase de vagabundeo, se obtiene un repertorio cruzado de opiniones sobre cada uno de los participantes que recuerda a los obtenidos mediante técnicas como la *parrilla de Kelly*, en la que se extraen *constructos personales* que definen a los miembros de un grupo o una familia. Pero con la estrategia de vagabundeo se obtiene mucho más, un conocimiento del contexto físico y social: familiarizarse con los participantes en los procesos educativos, conocer sus

formas de agrupamiento, los lugares en que trabajan o se reúnen o acceder a sus características demográficas.

4. CONSTRUCCIÓN DE MAPAS

La construcción de mapas es un proceso, complementario al vagabundeo, que nos permite situar la información recogida en función de dimensiones sociales, espaciales y temporales que ofrecen una perspectiva del campo como un todo (Schatzman y Strauss, 1973).

4.1. Mapas sociales

En la investigación de García Jiménez (1991), los mapas sociales fueron construidos a partir de datos demográficos relativos a la población de profesores del "C.P. Romero de la Quintana", especialmente los relativos al grupo de profesores de segunda etapa. Aspectos como la edad, el sexo, la experiencia docente, el número de años en el centro, el currículum profesional, las materias y cursos impartidos, las divisiones de tareas dentro del centro y/o del ciclo, el ordenamiento jerárquico, las afinidades ideológicas y el grado de aceptación o rechazo, se recogieron para todos los profesores de segunda etapa. La mayoría de estos datos fueron extraídos al inicio del estudio, mediante entrevistas, conversaciones informales o documentos administrativos; los restantes sólo estuvieron a nuestro alcance después de una larga permanencia en el campo. Los mapas sociales ayudaron a comprender los acontecimientos que se desarrollaban delante de nuestros ojos, a saber con quién conversábamos y cómo debíamos hacerlo -cuándo era el momento más oportuno, qué tipo de reacción podía suscitar en los demás profesores, etc.

4.2. Mapas espaciales

Los mapas espaciales implican la localización de las personas (profesores, padres, alumnos y personal no docente), los equipos, las dependencias y los acontecimientos dentro del centro. Para su construcción nos apoyamos en las aportaciones de los profesores (sobre todo en un profesor que desarrollaba el rol de experto en el trato de extraños al colegio) recogidas en entrevistas, en conversaciones o mediante gráficos ya establecidos; también utilizamos fotografías y dibujos de las escenas que pretendían representar a las personas en la perspectiva físico-espacial en que se encontraban. Ejemplos de este tipo de representaciones son las fotografías de exteriores e interiores del colegio o los planos de las clases, los dibujos realizados durante las entrevistas de padres, profesores y alumnos o los apuntes tomados en las reuniones de los claustros o las asambleas.

Lo que sigue es un mapa espacial de una clase de educación infantil reproducido a partir un informe de Pérez Fernández y Pérez Portero (en preparación).

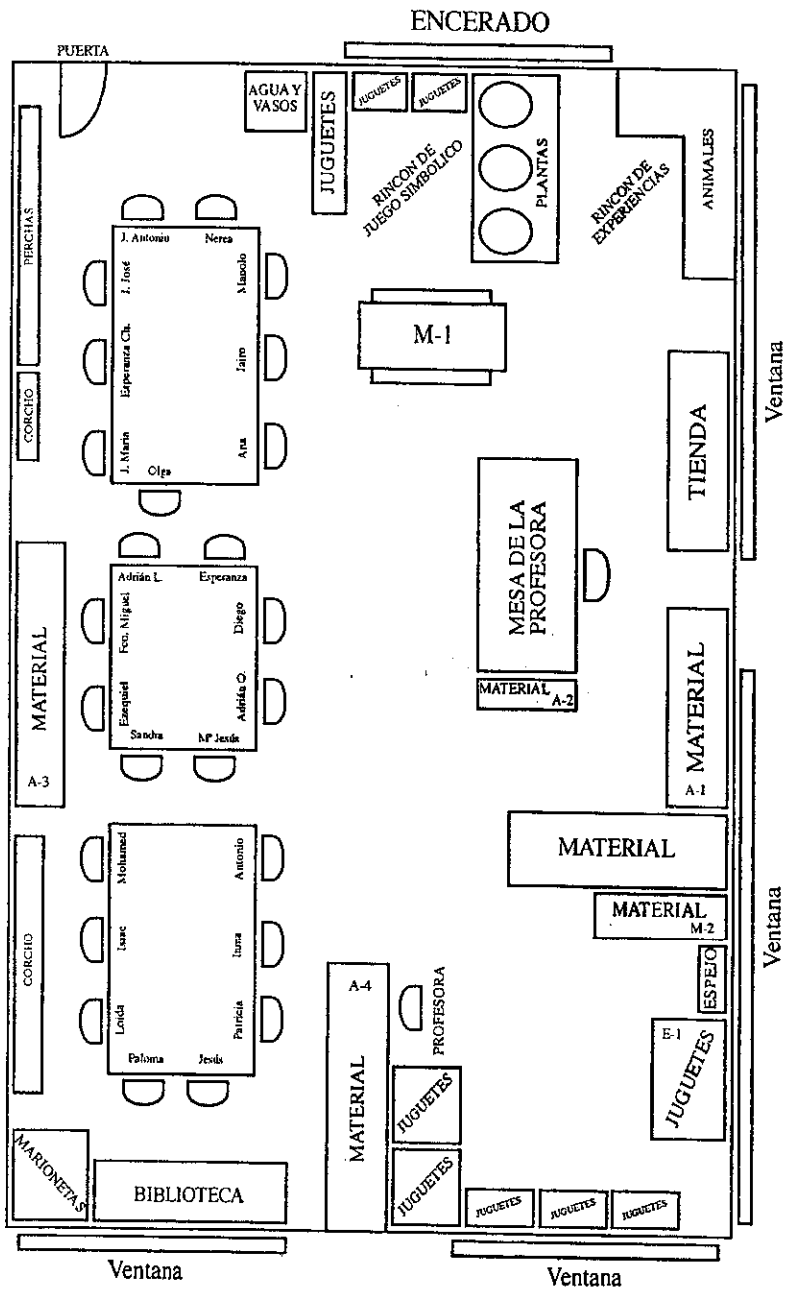


Figura 5.1: Plano de distribución del aula de Educación Infantil (3 años) del C.P. San Telmo, durante el curso escolar 1994/95.

Figura 5.2: Entrada al aula de Educación Infantil (3 años) del C.P. San Telmo.

Durante el curso escolar 1994/95, en el aula de Educación Infantil de 3 años del C.P. San Telmo de Jerez de la Frontera (Cádiz) se encontraban un total de veinticinco alumnos de tres años, de los cuales ocho habían tenido experiencia previa en instituciones educativas (guardería), y seis no habían cumplido aún los tres años de edad.

La observación de las figuras 5.1 y 5.2 nos permiten obtener una visión global del aula tal y como se encontraba organizada. El aula tiene una superficie total aproximada de setenta m², dedicando casi la mitad de la misma a la distribución de los rincones de actividad y la otra mitad al agrupamiento de los veinticinco alumnos en tres grupos.

Sobresale en la organización espacial del aula la distribución del espacio en torno a rincones de actividad (Juego Simbólico, Experiencias, Asamblea y Juego Libre), utilizando uno u otro en función de la actividad a realizar. No obstante, estos rincones eran de libre utilización por parte de los alumnos y alumnas durante el tiempo de juego libre, no estando sujetos en esos momentos a la realización de actividades concretas.

En el rincón de Juego Simbólico, situado en la parte superior del aula, nos encontramos con un espacio de unos 6 m² donde se encuentra una mesa con dos bancos suecos (M-1), que sirve como base para que los alumnos interpreten escenificaciones habituales de la actividad cotidiana que se desarrolla en los hogares.

Frente a la mesa nos encontramos con un par de cocinas de juguete, encima de las cuales se encontraba el encerado del aula. Los utensilios de uso común en una cocina (ollas, platos, vasos, sartenes, cucharas, barreños para fregar... etc.) se localizaban en la estantería lateral. Vestidos, muñecas, cunas, tabla de plancha y planchas completaban los materiales de juego simbólico que llenaban esta estantería.

En el extremo superior derecho podemos observar el rincón de Experiencias, con una amplitud de unos cinco m², se encuentran tres mesas haciendo esquina, encima de las cuales se encontraban el acuario (diez peces de colores), el tortuguero (dos tortugas), dos jaulas, cada una de ellas con un hamster y un jaulón grande para el apareamiento de éstos y en un recipiente de plástico transparente se encontraban seis cabrillas. Por último, en una bandeja se almacenaba la comida de los distintos animales (lechugas, zanahorias, alimentos para hamster, tortuga y peces).

Junto al rincón de experiencias se hallaba la tienda. Ésta era de madera y disponía de una serie de estantes donde se situaban cestos con frutas de plástico y una caja registradora con dinero simulado.

A continuación, en la parte central del aula, se encontraba la mesa de la profesora, tras la cual podemos observar dos armarios (A-1 y A-2) donde se guardaba el material de reposición para los alumnos y alumnas (plastilina, cera, cartulina, cordones, papel seda, papel cebolla..., etc.), así como el material didáctico de la profesora (guías didácticas, libros de psicomotricidad, expresión corporal, lenguaje oral, etc.).

En la parte inferior derecha nos encontramos con el rincón de Asamblea y Juego Libre, con un espacio disponible de unos 16 m², y rodeado por la derecha y la parte inferior por dos grandes ventanales. Bajo estos ventanales de la derecha se situaban un espejo y una estantería con juguctes manipulativos (E-2). A la izquierda del espejo se encontraba una mesa (M-2) bajo la cual se colocaban dos cajas con material diverso para la realización de disfraces (pañuelos, trozos de tela, gorras, bolsos, cinturones, pintura de cara, pelucas, etc.).

Bajo la otra ventana se situaban cinco cajas rodantes donde se guardaba el material de construcción clasificado por tamaños y colores. En la parte izquierda del rincón de Asamblea y Juego Libre se colocaba la profesora en el momento de realizar las actividades que tenían lugar en el mismo. La parte izquierda del aula estaba dedicada a la distribución en grupos de los alumnos y alumnas del aula. A la derecha de la puerta de entrada nos encontramos con una mesa en la cual se colocaban vasos de colores, una botella de agua y toallitas higiénicas para el aseo. A continuación nos encontramos con los grupos de alumnos (nueve en el primero, ocho en el segundo y ocho en el tercero), a la izquierda de los cuales se situaban en primer lugar las perchas con las fotos de cada alumno (donde colgaban cada uno su talega con el bocadillo o utensilios personales). Junto a las perchas colgaba un corcho donde se colocaban imágenes ilustradoras del tema de trabajo en cada momento, las fotografías de los alumnos en las actividades realizadas a lo largo del curso dentro y fuera del aula.

Situado en la parte central izquierda, pegado a la pared, nos encontrábamos con un armario (A-3) donde se almacenaban los puzzles de cartón o madera, juegos de asociación y de encaje. A este armario seguía un corcho donde se colocaban las fichas y trabajos realizados por los alumnos y alumnas (murales, collages, etc.). En la parte inferior izquierda se encontraba un pequeño guiñol con marionetas de dedo y de manopla. Junto a éste se situaba la biblioteca de aula con diferentes cuentos manipulativos y de imágenes. Por último, a la derecha se encontraba un armario (A-4) donde se guardaba, por una parte, material variado (punzones, alfombrillas, plastilina, botones, cremalleras, cordones, juegos de encaje, tizas, ceras, pinturas de dedo, plastidecor, lanas, tijeras, etc.). Por otra parte, se guardaba material didáctico como regletas, bloques lógicos, seriaciones de color, tamaño, mátricas, etc.

Además del espacio del aula, se utilizaban otras dependencias del centro para la realización de actividades, destacando en este sentido el aula de psicomotricidad, el salón de actos y el porche de entrada al centro. En el rincón de la Asamblea y el Juego Libre diariamente se celebraba, antes de iniciar la jornada, la asamblea en la que los alumnos expresaban sus experiencias libremente y se dialogaba de diversos temas que pudieran interesarles. Además, en este rincón los alumnos podían jugar libremente, para lo cual contaban con disfraces, juegos de madera, etc. Estos juguetes eran traídos por parte de los padres o la propia profesora, y por

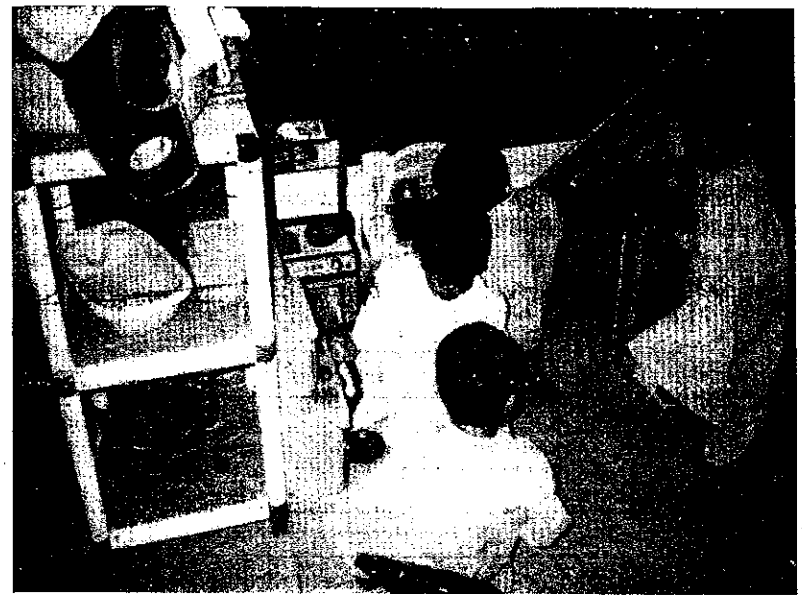


Figura 5.3: Rincón de Juego Simbólico.

lo general eran juguetes que "sobraban" en las casas, pero que en el aula seguían teniendo una gran utilidad. En el rincón de Experiencias se encontraban las "mascotas" de la clase (hansters, caracoles, peces y tortugas), así como una serie de plantas. A través de este rincón los niños experimentaban el crecimiento de las plantas, o aprendían a cuidar a los animales. En este sentido, durante los fines de semana y los períodos vacacionales, los alumnos se responsabilizaban del cuidado de los animales, lo que les hacía ir tomando ciertas responsabilidades.

La biblioteca era utilizada con una gran frecuencia por parte de los niños: identificaban imágenes, hablaban sobre ellas, comentaban con sus compañeros, etc.

Gracias a las marionetas los alumnos aprendían a dramatizar, inventar historias y comunicarse con el resto de los compañeros.

En el rincón del Juego Simbólico (ver figura 5.3) los alumnos podían jugar "a las casitas", asumiendo diferentes roles. Frente a lo que pudiera pensarse, todos los alumnos (niños y niñas) participaban en el mismo, intercambiándose roles tradicionalmente asignados a un sexo u otro.

4.3. Mapas temporales

Un último tipo de mapas hace referencia a las dimensiones temporales captadas en el transcurso de la vida de una institución o grupo. Los horarios de clase, los periodos de docencia o de vacaciones escolares, las actividades implicadas en una de las partes en que se divide la jornada escolar o la secuenciación, a lo largo del curso, de las rutinas

relacionadas con la evaluación (las notas, los informes, el Libro de Escolaridad, etc.), pueden registrarse en el diario de investigación. Ello nos ayuda a secuenciar el trabajo adaptándolo a los ritmos establecidos en el colegio. "Los mapas sirven a numerosos propósitos de investigación: metodológicos, interactivos y sustantivos. De éstos, el más importante es el mencionado en primer lugar" (Schatzman y Strauss, 1973: 36).

Tomemos, de nuevo, como ejemplo la organización temporal del aula de Educación Infantil de C.P. San Telmo. Este aula se regía por un horario cuya característica fundamental era la flexibilidad, de tal forma que en todo momento se atendiera al ritmo y las necesidades de los alumnos. No obstante, como guía orientativa, se mantenía el horario que aparece reflejado en el cuadro 5.3.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9.00 - 10.30	Identidad y autonomía personal (el cuerpo y el movimiento)			Comunicación y representación (Medio físico y social)	Taller dinámica
10.30 - 11.00	PATIO DE RECREO				
11.00 - 12.00	Comunicación y representación (Exp. Matemática)	Comunicación y representación (Uso y conocimiento de la lengua)	Comunicación y representación (Exp. Matemática)	Comunicación y representación (Tutoría)	Taller dinámica
12.00 - 12.30	Actividades globalizadoras				
12.30 - 13.00	Rincón dinámico	Rincón dinámico	Rincón dinámico	Rincón dinámico	Taller plástica
13.00 - 14.00	Comunicación y representación (Uso y conocimiento de la lengua)	Comunicación y representación	Comunicación y representación	Comunicación y representación	Taller de Animación a la Lectura

Cuadro 5.3: Organización temporal de la actividad en el aula de Educación Infantil (3 años).

CAPÍTULO VI

DEFINICIÓN DE ROLES

1. ROLES EN EL CAMPO

La investigación en ciencias sociales se establece en un marco de interacciones personales entre una unidad social (una clase, una escuela, una comunidad, etc.) y uno o varios investigadores. Fruto de esas interacciones se van definiendo y negociando progresivamente las funciones que unos y otros desempeñan a lo largo de la investigación. Y con ellas, se asumen también diferentes roles: investigador, participante, portero, colaborador, tratante de extraños, confidente, etc.

De la definición de roles en el trabajo de campo depende, en buena medida, la gestión de todo el proceso de investigación. No resulta aventurado afirmar que el modo en que se definen los roles de investigación es uno de los aspectos que mejor caracteriza a los diferentes programas de investigación educativa que se recogen en el capítulo II de esta obra. La forma en que se toman decisiones sobre la identificación del problema, la selección de los sujetos, la recogida, análisis e interpretación de los datos termina configurando un determinado estilo de investigación.

En sentido estricto, la definición de roles en el campo no puede considerarse una fase o etapa dentro de la investigación cualitativa que siga o anteceda a otras en el desarrollo de un estudio. Más bien cabe identificarla con el resultado de las acciones que investigadores y participantes llevan a cabo a lo largo de todo un estudio para concretar sus tareas y responsabilidades y ayudar a definir las de los demás.

La definición de roles tiene, por tanto, un *carácter progresivo*. En los primeros días de trabajo de campo, la conducta de un investigador se diferencia muy poco de las actividades que realiza cualquier persona que se ve obligada a desenvolverse en un contexto que le es desconocido: un recluta, un estudiante que comienza los estudios en la universidad, una persona que comienza un nuevo trabajo, etc. Ambos tratarán de desenvolverse en la nueva situación encontrando "su sitio", es decir, averiguando cuáles son las tareas que hay que realizar y cuál es su grado de participación y respon-

sabilidad en las mismas. Con el transcurso del tiempo cabe esperar que investigadores y participantes terminen conociendo tan bien su trabajo que actúen como si se hubiesen memorizado sus papeles.

La definición de roles tiene, además, una *naturaleza interactiva*. Los papeles que investigadores y participantes juegan en un estudio se definen a partir de la percepción que los individuos particulares y la unidad social en su conjunto tienen sobre el significado de dichos papeles. A menudo, la idea que un investigador tiene sobre sus funciones y tareas en una investigación se redefine a partir de las orientaciones de los participantes, que le enseñan a comportarse como investigador. Un ejemplo tomado de Spradley (1979) puede ayudarnos a ilustrar esta idea. Spradley narra lo acontecido a un estudiante de antropología que desconocía que en una entrevista etnográfica es el entrevistado y no el entrevistador quien debe aportar la información.

> Un estudiante encontró a un informador que había trabajado como capitán de un remolcador en el río Misisipí. Este último, hombre tranquilo, no accedió de buena gana a servir como informante para hablar de su vida en el río. Durante la primera entrevista, el estudiante se sintió preocupado por las largas pausas en la conversación e inconscientemente comenzó a llenar estas pausas hablando demasiado. Hizo preguntas cada vez más directas y dijo cosas que su informador interpretó como un ataque personal. Las entrevistas iban de mal en peor y el capitán del remolcador llegó a convertirse en un mal colaborador. Sin llevarla a efecto, el estudiante llegó a formular una amenaza a su informador, que terminó por decir: "Si tanto nos conoces ¿por qué me preguntas?" (Spradley, 1979: 46).

Otras situaciones similares también se plantean cuando es el investigador quien debe ayudar a los participantes a clarificar sus propias funciones y roles dentro de la investigación. En ocasiones, algunos participantes se crean expectativas erróneas sobre los fines y cometidos de un estudio y pretenden que éste responda a objetivos que se alejan de los perseguidos por el investigador. Es el investigador, en este caso, el que debe clarificar la finalidad de su estudio y mostrar a los participantes lo que espera de ellos[1].

1.1. Definición de roles y diseño de investigación

Se ha destacado antes la importancia de la definición de roles en la elaboración del diseño de investigación y en la propia configuración de los diferentes programas de investigación. Los papeles que investigadores y participantes desempeñan, en la planificación y desarrollo de la investigación, resultan cruciales para delimitar tanto la lógica de justificación, que determina el valor de verdad de las proposiciones, como el tipo de interacciones sociales que tienen lugar en el proceso de investigación. Así, podríamos afirmar que el modo en que se estructuran los roles en la gestión de la investigación genera formas de aprehender los diseños racional y experiencial (Kohn, 1989).

[1] Es obvio que no nos referimos aquí a situaciones como las propiciadas por la investigación-acción en las que son los participantes los que deciden la orientación y el sentido de éste.

Bajo estos planteamientos, en la gestión de un proceso de investigación y de cara a definir los roles de investigadores y participantes cabría plantearse algunas cuestiones como:

1. ¿Quién define las posiciones del investigador y del objeto (sujeto) de la investigación?
2. ¿Según qué criterios?
3. ¿Para realizar qué tareas o actividades de investigación?
4. ¿Qué nivel de implicaciones recíprocas se exige a los sujetos-investigadores?
5. ¿Qué modificaciones se plantean en las posiciones iniciales de cada uno?

Lo que la investigación cualitativa, a diferencia de otras propuestas y programas de investigación, exige es que se realice una *ruptura epistemológica* en el interior de investigadores y participantes. Es decir que unos y otros *suspendan su visión del mundo* y traten de *comprender la visión del mundo que tienen los demás*. Ese acercamiento a la posición del *otro*, que también recogíamos en la fase de acceso al campo, resulta crucial para definir los roles que investigadores y participantes desempeñan en la gestión de la investigación.

La definición de roles en el trabajo de campo afecta básicamente a tareas claves en la investigación cualitativa, como la toma de decisiones, la relación sujeto-investigador y el aporte de información. Estas tareas van a servirnos para identificar algunas de las funciones y roles típicos en el trabajo de campo. Así, distinguiremos diferentes roles según el grado de participación que tengan investigadores y participantes en la toma de decisiones, según la implicación del investigador en las situaciones estudiadas y según la calidad y cantidad de datos aportados por los participantes.

2. ROLES ASUMIDOS POR EL INVESTIGADOR

El investigador desempeña diferentes roles, si bien con un carácter complementario, en el diseño y desarrollo de una investigación cualitativa. Estos roles, definidos en su interacción con las personas y el contexto en que tiene lugar el trabajo de campo, afectan sobre todo a la toma de decisiones y a su implicación en la investigación.

2.1. Según su grado de participación en la toma de decisiones

El primer rol que suele desempeñar el investigador cualitativo es su propio rol como *investigador*: es una persona que tiene conocimientos sobre metodología de investigación y que domina una serie de habilidades y técnicas que le permiten planificar y realizar una investigación cualitativa. Este rol es externo al propio desarrollo del trabajo de campo de la investigación en la que está implicado en cada caso. El investigador lo ha aprendido a lo largo de su formación académica y/o como fruto de su experiencia en estudios anteriores.

Para algunos procedimientos de investigación cualitativa, el rol de investigador se define con algunos caracteres diferenciadores. Así, en la investigación etnográfica,

el investigador es un *etnógrafo*, una persona encargada de extraer los significados propios de una cultura (p.e. la escolar) y escribir una etnografía (un escrito que refleja dichos significados culturales). En diseños de investigación observacionales el investigador asume el papel de *observador* de las diversas situaciones o casos estudiados.

El investigador cualitativo asume también el rol de *participante*, se convierte en un instrumento de investigación que escucha, observa, escribe, etc. En este papel, el investigador realiza las funciones propias de aquéllos con los que comparte determinadas situaciones educativas: es profesor, es coordinador, es jefe de estudios, es alumno, es padre de alumnos, etc. El rol de participante es interno al desarrollo del trabajo de campo, es decir, se configura en función del contexto y del proceso en el que tiene lugar la propia investigación.

En ocasiones, el investigador cualitativo es un *intermediario*, es decir, se convierte en un *traductor* o *intérprete* que transmite los modos de vida y los significados propios de una cultura a los grupos o comunidades que la desconocen por pertenecer a otras culturas diferentes. Este rol de intermediario es en parte externo al trabajo de campo (el investigador lo ha aprendido en contextos distintos al estudiado) y en parte interno al trabajo de campo (para interpretar una cultura el investigador debe redefinir sus funciones y convertirse en un miembro más del grupo social que la ha generado).

También el investigador cualitativo desempeña otros roles como los de *observador externo* y *evaluador*. En el primero, se le pide que realice un análisis e interpretación de conductas y significados propios de un grupo, institución o comunidad sin que forme parte de ellos. En el segundo, aporta una comprensión y/o valoración de un programa, una institución, un colectivo o un individuo determinado.

El grado de participación en la toma de decisiones sobre la gestión de la investigación no es la misma para todos los roles que asume el investigador. La participación es mayor cuando es investigador, etnógrafo u observador participante. En estos casos, toma las decisiones fundamentales sobre el problema a investigar o el diseño de la investigación. Como intermediario y observador externo sus funciones están en buena medida delimitadas por otros, que pueden decidir qué investigar y cómo hacerlo.

2.2. Según su grado de implicación en las situaciones investigadas

Una variable fundamental al considerar los diferentes roles que el investigador puede adoptar en el trabajo de campo es su grado de implicación en las situaciones estudiadas. Entre las diversas tentativas realizadas para trazar un mapa de los diversos roles que el investigador cualitativo puede adoptar en el trabajo de campo, una de las más afortunadas es la de Junker (1960). Este autor, al igual que Gold (1958) distingue entre los roles de *participante completo*, *participante observador*, *observador participante* y *observador completo*. En la figura 6.1. puede verse el mapa de los roles sociales teóricos para el trabajo de campo.

En el rol del *participante completo*, las actividades propias del investigador cualitativo pasan a un segundo plano. En estos casos, el investigador puede integrarse en un grupo de profesores de enseñanza primaria, en una organización o en una institución

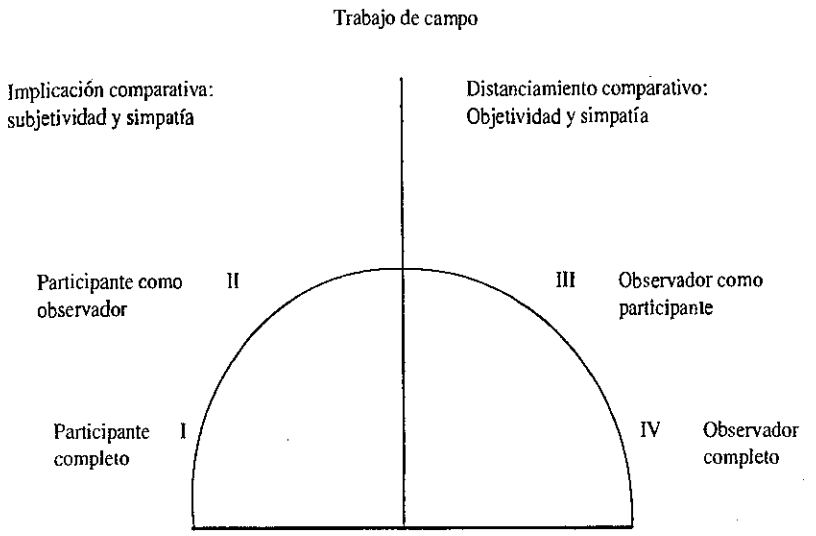


Figura 6.1: Roles sociales teóricos para el trabajo de campo (Hammersley y Atkinson, 1994: 110).

educativa como lo haría otro cualquiera de sus miembros, pero con el propósito de llevar a cabo una investigación. No obstante, la participación completa también tiene lugar cuando el investigador putativo ya forma parte del grupo u organización que ha decidido estudiar. En ambos casos, de acuerdo con el mapa de la figura 6.1., es posible observar en el investigador el máximo grado de compromiso con las actividades propias de los grupos o instituciones que estudia y de subjetividad (no hay separación entre el investigador y lo estudiado) al interpretarlas.

Existe cierta controversia asociada con la posibilidad de desempeñar el rol del participante completo. Así, de una parte, se destaca la importancia de que los investigadores, que afrontan por primera vez una investigación cualitativa, realicen una profunda inmersión en las situaciones educativas que pretenden estudiar, incluso que no "pasen" como profesores, alumnos o miembros de una organización sino que se conviertan en miembros de ella. De otra, se advierte sobre los inconvenientes de ser un participante completo que además debe realizar las tareas asociadas a un proceso de investigación (Hammersley y Atkinson, 1994).

> Llegó un momento, casi a final de curso, en el que los alumnos no sabían muy bien cuán los profesores tenían. La verdad es que mi actuación en la clase no era diferente en la de José, el profesor de 4º de primaria: les había explicado cómo debían resolver problemas aplicando las cuatro operaciones básicas, corregir sus actividades de clase y organizaba los grupos de trabajo. Sólo en una cosa diferían nuestros roles: yo era un investigador que observaba a los alumnos para completar mi trabajo de campo.
> (Diario de investigación)

En el rol del *participante observador* desciende el nivel de compromiso con las situaciones estudiadas y el grado de subjetividad en las interpretaciones. El investigador puede ser miembro de una institución o grupo y realizar las actividades que le correspondan pero su actividad fundamental es la de observar la conducta de los demás miembros. Cuando trabaja o ve hacerlo a otros, cuando pregunta y escucha lo hace para recoger información que pueda ser útil a los objetivos de su investigación.

> No siempre me era posible compatibilizar ambas tareas. Asistir a una sesión de evaluación, dictando las notas de mis alumnos de 2º de secundaria, y observar cómo se desarrollaba la propia sesión, anotando las intervenciones de mis compañeros e interpretándolas. Sin embargo, gracias a este doble papel de profesor y observador, tengo la oportunidad de conocer muy bien los entresijos de la evaluación en mi centro.
> (Diario de investigación)

En el rol del *observador participante*, se dan aún cierto grado de subjetividad y compromiso. El investigador ya no es miembro de la organización, grupo o institución que estudia, tampoco aspira a pasar por serlo. Es un observador que participa de las situaciones o actividades que observa como parte de una estrategia que le permite comprenderlas e interpretarlas. No obstante, a menudo, puede sentirse parte de lo que estudia y un miembro de una categoría especial. Como tal, posiblemente, al analizar el significado de las cosas, se sitúe en la racionalidad y en los esquemas de acción defendidos por el grupo o colectivo que investiga.

En un estudio ya citado sobre las teorías de los profesores sobre la evaluación educativa (García Jiménez, 1991) se describe el modo en que actúa un observador participante en el contexto de un aula en los niveles primarios de enseñanza.

> En la clase, aunque tratábamos de no interferir en demasía sobre el ritmo y el ambiente de aprendizaje, adoptábamos una posición activa: nos sentábamos en un lugar cualquiera de la clase o nos movíamos por toda ella, preguntábamos a los alumnos o al profesor por algún evento que no comprendíamos, conversábamos con ellos antes o después de la clase y, en general, procurábamos mantener algún tipo de relación afectiva. Los alumnos nos solían preguntar mientras escribíamos las notas. Esta "actitud participativa" nos permitió acceder a los hechos habitualmente perceptibles en las aulas y, además, nos acercó a otros fenómenos implícitos en las interacciones valorativas que alumnos y profesores hacen sobre sí mismos y sobre los demás.

Por último, en el rol del *observador completo*, es posible apreciar el máximo grado de imparcialidad y objetividad (separación del investigador de la situación estudiada). El investigador recoge información y la analiza "desde fuera". No participa en las actividades que realizan los miembros de un grupo sino que se limita a observarlas. Evidentemente, al no ser parte del contexto, no asume compromisos ideológicos o funcionales con las personas y situaciones que estudia.

> Esta mañana, como otras en las tres últimas semanas, me la he pasado en última fila de mesas del aula XVII de la Facultad de Medicina. Simplemente intento anotar con todo el detalle que me es posible las interacciones que tienen lugar entre el profesor de anatomía y los estudiantes. Yo no me atrevo ni a representar el papel de alumno, no sé qué podría preguntar. Me limito a observar y a tomar notas de todo lo que me interesa.
> (Diario de investigación)

3. ROLES ASUMIDOS POR LOS PARTICIPANTES

Al igual que el investigador, los demás sujetos implicados en una investigación, a los que hasta ahora y de una forma genérica hemos venido denominando participantes, desempeñan distintas funciones y asumen roles diferentes. En el marco de la investigación cualitativa, junto con el rol de investigador se han identificado los siguientes roles: participantes como investigadores, colegas o colaboradores, tratantes de extraños, porteros, informantes-clave y participantes, sujetos de la investigación o informantes.

Estos roles tienen diferente presencia e importancia dentro de los distintos métodos de investigación cualitativa. Así, los *participantes como investigadores* constituyen un rol típico de la investigación-acción, mientras los *informantes-claves* resultan un elemento fundamental en cualquier proceso de investigación etnográfica. Otros roles menos significados, como los de *colaborador*, *informante* o *participante* no están asociados a ningún método en particular y forman parte de la galería de personajes propia de cualquier proceso de investigación.

Ya hemos aludido en esta obra, en el capítulo dedicado a los procedimientos de acceso al campo, a la figura de los *porteros*. Los definimos como los encargados de facilitar o impedir el acceso al campo del investigador. También, desde luego, se encargan de vigilar y controlar las acciones de todos aquéllos que, no formando parte de un grupo o institución, se han introducido en ella. Son, con seguridad, las primeras personas con las que el investigador mantiene contacto antes de iniciar la parte empírica de su estudio. Por ello, son también su primera fuente de información sobre el contexto de investigación y sobre las personas, grupos o instituciones objeto de estudio. En este sentido, suelen orientar el trabajo del investigador y asesorarle sobre distintos aspectos: cómo acceder a los informantes, quiénes pueden ser informantes-clave, quiénes pueden actuar como colaboradores o colegas, qué tipo de problemas o cuestiones no deben plantearse.

En una entrevista mantenida con dos miembros del Equipo de Seguimiento de la Fase de Experimentación de la Reforma del Ciclo Superior de la EGB (20-1-86) y que actuaban como representantes de la Administración Educativa, que se recoge en el estudio de García Jiménez (1991), estos porteros hacen una descripción de uno de los centros en los que se va a desarrollar la investigación:

> J.V. : Otra cosa importante del colegio Romero de la Quintana que yo recuerde, que me llamó un poco la atención, parece que ellos tenían la idea (el equipo de maestros), no sé si será cierto, que a nivel de barrio era el colegio considerado por los padres como el malo, como el colegio malo. No sé si por malo, por conflictivo o porque era el colegio donde estaban los maestros así, un poco arriesgados (...) al hacer innovaciones con los críos en la forma de participación, en las actividades, en las salidas fuera del colegio, pues había un clima de recelo dentro del barrio y ellos tenían la impresión de que eran considerados como los malos. El sector social y los padres, la mayor parte de las veces son, también, bastante conservadores.

También hemos aludido ya en este libro a la figura conocida como *tratante de extraños*. El papel de éste cabe identificarlo con el de una persona que introduce al investigador en el campo. Es el primer miembro del grupo o comunidad estudiada, con cierto conocimiento de la misma, que recibe al investigador. Siempre se tiene la impresión de encontrar a una persona, que en los primeros días de trabajo de campo, hace más fácil tu introducción en el contexto estudiado. Pero es ella la que nos encuentra a nosotros. El tratante de extraños nos ayuda a conocer a los restantes miembros del grupo, hace las presentaciones oportunas, nos describe quiénes son y cuáles son sus funciones y cometidos, nos conduce hasta los edificios que forman parte de un centro educativo, nos muestra sus diferentes espacios y los lugares donde se reúne la gente.

> Me dijo que Ángel y Ramón eran los que más sabían del colegio, los más enterados. Juan era, para ella, el clásico profesor tradicional, antiguo, al que los alumnos lo respetan hasta el punto de que no se escucha una mosca en sus clases.
>
> Diario de investigación. Miércoles 29 de enero de 1986. Fragmento de una entrevista con un tratante de extraños.

Los tratantes de extraños también aconsejan sobre el diseño de nuestra investigación, indican qué personas son las que más conocen cada tema, cuáles son las más experimentadas, cuáles las más innovadoras; señalan el mejor momento para hacer preguntas, observar o solicitar documentos; e incluso valoran la oportunidad, conveniencia y adecuación del estudio, ofreciendo otras posibilidades de indagación.

Este rol se asume habitualmente por aquellas personas que, conociendo la realidad cotidiana a la que pretende acercarse el investigador, ignoran sus aspectos más ocultos y significativos. Suelen ser personas con cierto grado de marginación dentro del grupo al que pertenecen, es decir, no son totalmente aceptadas por él. De hecho, los miembros con autoridad no le transmiten la información fundamental, sino tan sólo la accesoria o la que cualquier persona podría obtener por sí misma a las pocas semanas de convivir con el grupo.

En los centros escolares y demás instituciones educativas uno de los tipos de personas que más ayuda proporciona al investigador durante el trabajo de campo son

los *colaboradores* o *informantes-ayudantes*. Se trata de individuos con algunos conocimientos y habilidades de investigación, que también conocen la realidad educativa que tratamos de investigar. Están dispuestas a colaborar de forma voluntaria y hacen gala de cierta capacidad de contratación que les permite discernir los distintos matices en las respuestas que ofrece el grupo ante los problemas y, desde luego, lograr separar sus propias opiniones de las mantenidas por los restantes miembros.

Con ellas el investigador puede consultar las decisiones relativas a la gestión de la investigación, son parte del *equipo* y tienen su confianza. Muchas veces el investigador adopta sus criterios y puntos de vista sobre la selección de sujetos, el modo de recoger los datos o la forma de interpretar ciertas informaciones. En este sentido, aunque también aportan datos significativos sobre el tema de estudio, son sobre todo investigadores.

> Conseguir esto -que el profesor se convirtiese en un colaborador- no nos resultó nada sencillo y sólo pudo lograrse cuando dejamos el tono formal de las entrevistas, asumimos la realidad personal del profesor y logramos él y nosotros una mayor sinceridad en nuestra relación. Durante las entrevistas o al completar su diario, el profesor nos facilitaba una perspectiva de lo que había ocurrido en su clase (...).
>
> En el análisis de los datos, el profesor participaba aportando su particular visión de las categorías o de los elementos que la configuraban. Se producían situaciones en las que el profesor y el investigador exponían sus propias ideas y, como en un equipo de investigación, éstas eran discutidas y estudiadas (...).
>
> Cuando cualquiera de los capítulos de este trabajo había sido redactado, este profesor lo leía y nos hacía anotaciones que luego discutíamos (García Jiménez, 1991).

En cualquier estudio cualitativo, los *informantes*, *participantes* o *sujetos de investigación* resultan elementos imprescindibles. Ellos aportan la mayor parte de la información primaria sobre el problema de investigación. Son las personas a quienes con más frecuencia se observa, pregunta, solicita información por escrito o se le pide documentos. Con ellas se obtiene el grueso de la información que permite al investigador comprender el problema y realizar las oportunas interpretaciones.

De este grupo de sujetos destaca una figura en particular, que desempeña un papel clave en cualquier proceso de investigación cualitativa. Nos referimos a los *informantes-clave* o personas que tienen acceso a la información más importante sobre las actividades de una comunidad, grupo o institución educativas; con suficiente experiencia y conocimientos sobre el tema abordado en la investigación; con capacidad para comunicar esos conocimientos y, lo que es muy importante, con voluntad de cooperación.

El informante-clave, en cuanto conocedor y experto en claves de su cultura, organización o institución, se convierte a menudo en un referente fundamental que utiliza el investigador para tomar decisiones relativas al desarrollo de la investigación. A veces es un verdadero guía que enseña al investigador a enfrentarse con la comprensión de un problema.

Spradley (1979), desde una perspectiva etnográfica, señala hasta cinco requisitos mínimos como necesarios en todo buen informador: (1) profunda inculturización; (2) implicación actualizada; (3) escena cultural no familiar; (4) suficiente tiempo libre; (5) no analítico. Comentemos brevemente cada uno de ellos.

Por *inculturización* entiende Spradley el "proceso natural por el que se aprende una cultura determinada". Un buen informante es aquel que conoce bien su cultura, tan bien, que no piensa demasiado en ella; hace las cosas automáticamente fruto de su experiencia de años y años. En general, un buen informador debe haber permanecido al menos un año completo en el grupo o institución de la que ahora es parte. No obstante, el informador más profundamente inculturizado es el mejor. Un maestro que lleva trabajando veinticinco años como director de un centro de primaria es posiblemente mejor informador que otra persona que desempeña esa labor hace sólo dos años.

Cuando las personas enseñan y aprenden habitualmente en un escenario educativo, utilizan sus conocimientos para guiar sus acciones. Revisan sus conocimientos anteriores, hacen interpretaciones de los nuevos conocimientos y, desde luego, aplican lo que saben para solucionar los problemas cotidianos. Por el contrario, cuando las personas ya no forman parte de un escenario educativo sólo recuerdan los perfiles generales y tienen dificultad para hablar acerca de los detalles particulares. Hay un hecho muy significativo: estas personas ya no continúan hablando el lenguaje que en otro tiempo utilizaron, o bien los términos que utilizan para referirse a ideas, actividades o lugares han quedado anticuados. Un maestro jubilado, un chico que terminó su escolarización hace años o un adulto que abandonó la asociación de padres de alumnos hace algún tiempo ya no resultan buenos informantes sobre la realidad de un centro o institución educativa. Un buen informante es una persona que mientras se desarrolla la investigación todavía forma parte del contexto estudiado.

Uno de los problemas fundamentales a los que se enfrenta cualquier investigador que afronte el estudio de un problema educativo desde una perspectiva cualitativa es su propio conocimiento sobre los procesos educativos. Todos los investigadores forman parte de una cultura vinculada en mayor o menor grado durante años a los procesos de escolarización. Hemos permanecido un mínimo de veinte años entre pupitres, profesores y aulas. Después nuestros hijos nos traen nuevos detalles sobre los cambios en las escuelas, en el currículum o en las estrategias de enseñanza. Cuando un informante nos habla sobre algún asunto relacionado con la escuela, muchas de las situaciones a las que alude, y no pocos términos de los que utiliza, nos resultan familiares; el informante no parece añadir ninguna novedad a lo que conocemos. Spradley recomienda buscar escenarios educativos no conocidos en profundidad por el investigador o que éste adopten una actitud de ingenuidad ante lo conocido para que los informadores puedan actuar como tales.

Ninguno de los requisitos anteriores es tan concluyente como el relativo a la dedicación del informante a la investigación. Si un informante no tiene suficiente tiempo libre o no desea utilizarlo para colaborar con el investigador, no es un buen informante. En todo caso, es importante tener en cuenta que un informador ocupado, pero que está muy interesado en el proyecto, siempre encontrará tiempo para dedicarlo a la investigación.

No es un buen informante aquel que utiliza esquemas sociológicos o antropológicos para describir un escenario educativo o para referirse a las personas y a las acciones que en él se desarrollan. Sus análisis siempre reflejan una formación académica, son o hablan como sociólogos, antropólogos, pedagogos o psicólogos. El peligro está en que se aproximan cognitivamente a la realidad educativa de la que forman parte desde una perspectiva ajena a esa realidad. Son buenos informantes aquéllos que utilizan el lenguaje propio del grupo o institución al que pertenecen para describir sucesos y actuaciones prácticamente sin análisis de su sentido y significado, también lo son aquéllos que ofrecen análisis e interpretaciones sagaces de los acontecimientos utilizando la perspectiva propia del contexto en que tienen lugar.

> Uno de los profesores seleccionados llevaba ochos años dedicado a la enseñanza, cuatro de los cuales los había pasado en el C.P. "Romero de la Quintana". Enseñaba Matemáticas en octavo curso e impartía un Taller de Contabilidad y otro de Recursos. Era una persona profundamente inculturizada dentro de su ambiente de enseñanza, buen conocedor de sus alumnos y de las diversas situaciones evaluativas que se le presentaban. "Para evaluar a estos niños yo no tengo ningún problema. Yo los conozco, sé exactamente lo que hacen" (García Jiménez, 1991).

Cada uno de los roles anteriormente descritos desarrolla funciones diferentes en la toma de decisiones relativas a la gestión de la investigación y tiene distinta relevancia en el aporte de datos. Analicemos este extremo con algún detalle.

3.1. Según su grado de participación en la toma de decisiones

Nuestra revisión anterior de los distintos roles que desempeñan las personas que están inmersas con el investigador en un proceso de investigación, nos sitúa ante individuos con un peso diferente en la toma de decisiones relativas a la gestión de la investigación.

En el cuadro 6.1 se presentan estos roles ordenados según su grado de participación en la toma de decisiones. Como puede observarse en el mismo, el mayor grado de participación en la toma de decisiones corresponde, en el grupo de los sujetos de la investigación, a aquéllos que desempeñan el rol de participantes como investigadores o los que actúan como colaboradores. En realidad, los primeros, pueden participar en el proceso de gestión de la investigación incluso asumiendo las mismas responsabilidades que el *investigador principal*. Tratantes de extraños y porteros no toman decisiones relativas al proceso de investigación pero sí que orientan y guían al investigador en ese cometido. Por último, los informantes-claves y el resto de los participantes tampoco adoptan decisiones de gestión y, en todo caso, se limitan a mostrar al investigador el modo en que debería comportarse un investigador.

3.2. Según su nivel de aporte de datos

Los distintos roles que desempeñan los sujetos que participan en la investigación están inevitablemente asociados con la información que facilita la comprensión e inter-

INVESTIGADOR	+ Investigador, etnógrafo, observador - Intermediario, observador externo
OTROS PARTICIPANTES	+ Participantes como investigadores Colaboradores o colegas Tratantes de extraños Porteros Informantes-clave - Informantes, participantes, sujetos

Cuadro 6.1: Roles del trabajo de campo según el grado de participación en la toma de decisiones.

pretación del problema del estudio. De este modo, cada uno de los roles identificados en el trabajo de campo contribuye en mayor o menor grado en el aporte de datos. En el cuadro 6.2 se recogen estos roles ordenados según la importancia que tiene la información que ofrecen en el desarrollo de la investigación.

+ Participantes como investigadores
Informante-clave
Informante, participante, sujeto de la investigación
Colegas o colaboradores
Tratantes de extraños
- Porteros

Cuadro 6.2: Roles del trabajo de campo según el grado de aporte de datos.

Según se recoge en el cuadro 6.2., la información más importante -de carácter confidencial- en relación con el problema de investigación la ofrecen aquellos participantes que tienen un mayor conocimiento sobre el contexto estudiado y un papel más influyente dentro del grupo -los informantes-clave- y/o una implicación fundamental en la gestión de la investigación, los participantes como investigadores. Los informantes, participantes y sujetos de la investigación aportan el grueso de la información -de carácter semipública-, mientras tratantes de extraños y porteros aportan sólo la información más general y más conocida sobre el escenario objeto de estudio.

4. NEGOCIACIÓN DE ROLES

La definición de los roles, que el investigador y los participantes desempeñan en el transcurso de un estudio, es producto de un continuo proceso de negociación con todas y cada una de las personas implicadas en el campo. Se trata de un proceso de intercambio implícito o explícito entre participantes e investigadores que permite regular la conducta de ambas partes evitando situaciones no deseadas.

La negociación de roles comienza, como ya se ha señalado en un capítulo anterior, el primer día y está estrechamente ligada al proceso de acceso al campo. Puede comenzar con estrategias formales que lleven al investigador a presentarse a sí mismo y a mostrar los objetivos y el plan de su investigación, pero termina siempre con una negociación de relaciones con los participantes en el estudio. Como señalan Hammersley y Atkinson (1983: 22), la "negociación que llega hasta la puerta de entrada no siempre es suficiente para abrir otras puertas, aunque al principio puede parecer que con eso basta".

Dado que cualquier investigación cualitativa genera perspectivas no anticipadas y se instala en lugares y situaciones imprevistas, que probablemente cambien los comportamientos de unos y otros, investigadores y participantes se ven impulsados a frecuentes reafirmaciones de su persona y de sus propósitos.

> El mensaje que subyace aquí es que unas buenas relaciones humanas en la investigación de campo requieren mucha atención y una regulación inteligente. No son garantía de buenos resultados pero son el prerrequisito para obtener y mantener a la larga la entrada en un mundo y unos submundos de significado (Schatzman y Strauss, 1973: 23).

La importancia de establecer una negociación de roles sobre la base de unas buenas relaciones humanas es subrayada por Spradley (1979). Este antropólogo describe una secuencia completa para desarrollar la armonía necesaria, para que etnógrafo e informante puedan mantener una serie de entrevistas en profundidad, perfectamente aplicable a otras situaciones en las que se negocian las relaciones entre investigadores y participantes. Para conseguir una cierta armonía, sentimiento básico de confianza que permite el libre flujo de información, la relación entre investigador y participante se aproxima a una secuencia de cuatro estados: aprensión, exploración, cooperación y participación.

Las relaciones entre investigador y participantes pueden empezar con una sensación de incertidumbre, con un sentimiento de *aprensión*. En ocasiones esta aprensión es débil, otras veces los participantes e informantes expresan de múltiples formas estados de ansiedad y suspicacia. Las respuestas breves y lacónicas son sus síntomas más evidentes. No saben qué se espera de ellos ni, a menudo, comprenden los propósitos y motivos que llevan al investigador a emprender su estudio. No obstante, tanto investigador como participantes se suelen mostrar inseguros ante el modo en que el otro evaluará sus respuestas.

Vencer ese estado de aprensión puede suponer para el investigador el desarrollo de una estrategia sencilla pero efectiva: dejar que los participantes lleven la iniciativa. La acción disminuye la ansiedad y el miedo. Dejar que nuestro informante hable, no detener su discurso, limitándonos a escuchar, mostrar interés y responder de una manera no crítica.

La aprensión deja paso, generalmente de una forma rápida, a la *exploración*. La incertidumbre y ansiedad del estado anterior deja lugar a la exploración cuando una frase se acompaña de una sonrisa que busca la complicidad del que escucha o cuando el investigador deja atrás las preguntas preparadas o las preocupaciones de la investigación. Es un momento de máxima cautela en el que investigador y participante o informante ponen a prueba la nueva relación. A un tiempo, los dos intentan averiguar cómo es la otra persona y qué es lo que realmente quiere de esta relación: ¿qué es lo que me quiere decir?; ¿dará la talla para este estudio?; ¿quiere saber lo que yo sé del tema?; ¿merece mi confianza?

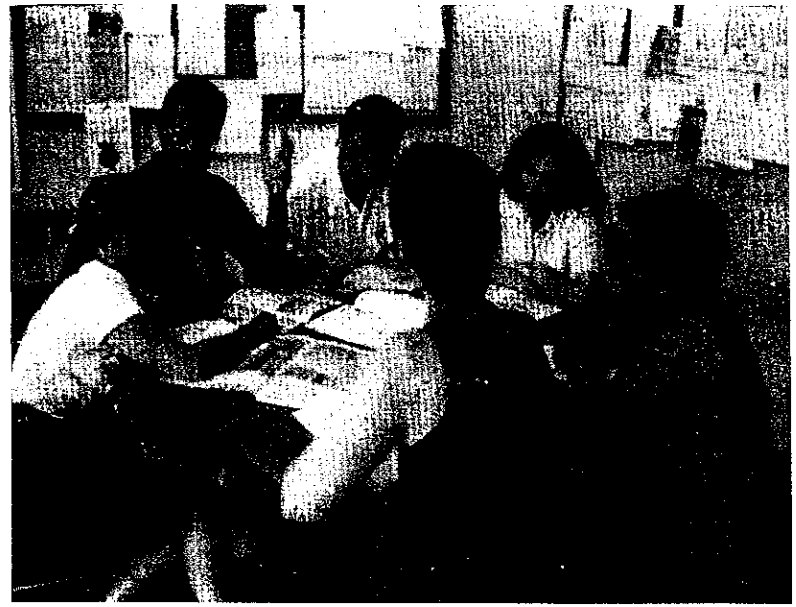
Tres importantes principios, según Spradley (1979), facilitan la construcción de una relación de confianza en esta etapa: hacer repetir las explicaciones, aludiendo a las ideas expresadas minutos antes por nuestro interlocutor y repitiendo los motivos de nuestro trabajo; apoyar lo que dice el informante, utilizando las frases fundamentales y los términos empleados por él; y, no preguntar por el significado de las cosas sino por su uso, evitando de este que nuestro informante pueda pensar que sus explicaciones son tan deficientes que resultan incomprensibles.

No siempre se consigue pero resulta fundamental progresar hasta un estado de *cooperación*. La verdadera cooperación está basada en la confianza mutua, en un saber cada uno lo que se espera de él. Cuando se da una auténtica cooperación, los participantes llegan a ofrecer información personal y sentir que son libres para preguntar al investigador por cuestiones personales y profesionales. Ya no tienen tanta importancia los errores al preguntar o al contestar e incluso las ofensas involuntarias carecen del valor que tenían en un estadio anterior de la relación. El participante o informante puede llegar a convertirse en un guía u orientador que corrige los pasos del investigador en su exploración del contexto educativo estudiado.

La *participación* se considera como el final del proceso para conseguir una relación de confianza. Tras varias sesiones de trabajo con un informante o participante, éste acepta enseñar al investigador. No se trata de ofrecer información más o menos general sobre el contexto educativo sino de mostrarle lo que debe conocer una persona para actuar como miembro del centro, el aula, la institución o la comunidad y lo que debe saber para interpretar la realidad como la interpreta cualquier miembro de ese contexto educativo particular.

Es natural que si el investigador entra en el campo cargado de una serie de previsiones sobre cuál debe ser su rol, los participantes también posean otras previsiones sobre la naturaleza del rol de investigador, de sus propios papeles en el estudio y los propósitos de la investigación (Florio y Walsh, 1978). Con el desarrollo de la investigación estas previsiones iniciales se van modificando para ajustarse a la naturaleza del problema, al enfoque adoptado para estudiarlo o a las necesidades de investigadores o participantes.

Revisemos un ejemplo del modo en que las expectativas de un grupo de profesores sobre el rol del investigador se van modificando progresivamente hasta aproximarse a la idea que el investigador tiene sobre su propio rol: actuar como un etnógrafo, separando sus funciones de las que corresponderían a un observador externo (García Jiménez, 1991).



A través de la interacción entre los participantes en una investigación se van definiendo y negociando las funciones que cada uno desempeñará.

En una primera reunión con el grupo de profesores de segunda etapa se planteó, por primera vez, uno de los aspectos que vendría a construir el eje de la negociación de nuestro rol en el campo. "Se llegó a sugerir que yo podía realizar el papel de observador externo, rol que ellos habían forjado con anterioridad y en base al cual solicitaron de la Junta de Andalucía una persona para cubrirlo". Así, durante buena parte del estudio, nos identificaron con su concepción de lo que debía ser un observador externo olvidando los verdaderos propósitos de nuestro trabajo.

> O sea, tú coges un observador externo, que esté preparado, llega a tu clase, está un mes, habla contigo -como tú estás hablando conmigo-, habla con tus alumnos, toma sus notas, nos reúne a los tres, nos dice cuáles son las cosas, nos prepara a los niños para hacer investigación en la escuela o continua, me prepara a mí para hacerla y, luego, va el investigador desaparece y ya los niños y yo lo hacemos.

Resultó difícil modificar esta concepción inicial y se necesitó de nuestra presencia prolongada en el campo, realizando tareas de investigación sin establecer juicios de valor de lo observado y sin aportar otra información que aquélla relacionada con sus teorías de la práctiea instruccional, para que el equipo de profesores desistiese de su idea.

CAPÍTULO VII

SELECCIÓN DE INFORMANTES Y RECOGIDA DE DATOS

1. SELECCIÓN DE INFORMANTES

La selección de las personas que facilitan al investigador la información necesaria para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollan en determinado contexto tiene, en la investigación cualitativa, unas características claramente diferenciadoras. Este proceso no se basa -como en otros enfoques de investigación- en el supuesto de que todos los miembros de una población dada tienen el mismo valor como fuentes de información y, por tanto, la elección de alguno de ellos es mera cuestión de azar. Los informantes considerados en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad. Lo que se cuestiona, por tanto, es la idea misma de población, de grupo indiferenciado de personas con unas características definitorias comunes.

Frente al muestreo probabilístico la investigación cualitativa propone estrategias de selección de informantes que suponen una *selección deliberada e intencional*. Las personas o grupos no se seleccionan al azar para completar una muestra de tamaño *n*, se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador. Incluso, en algunos estudios se elige a una sola persona o institución como caso y, desde luego, nunca a partir de una tabla de números aleatorios.

La selección de informantes tiene en la investigación cualitativa, con la excepción de algunos estudios de caso único, un carácter *dinámico*. Es decir, el proceso de selección de informantes no se interrumpe sino que continúa a lo largo de toda la investigación, valiéndose de estrategias diferentes según el tipo de información que se necesita en cada momento. Como consecuencia, este tipo de selección de informantes también puede definirse como *fásico*, dado que su desarrollo tiene lugar en más de una etapa o momento de la investigación. Y, por ende, se trata de un proceso *secuencial*, que comienza generalmente asociado con la elección de fenómenos que resultan priorita-

rios para continuar vinculado al estudio de fenómenos que emergen continuamente a lo largo de la investigación.

Por las características ya apuntadas puede deducirse que la selección de informantes en la investigación cualitativa no responde a un esquema o plan de acción fijado de antemano, más bien es fruto del propio proceso que se genera con el acceso al campo del investigador. Se trata de un procedimiento *a posteriori* que se va definiendo con el propio desarrollo del estudio. Igualmente, este tipo de selección se caracteriza porque realiza un proceso de *contrastación continua*, en el que los datos aportados por uno o varios informantes se *replican* a partir de la información que proporcionan los nuevos grupos o personas seleccionados.

1.1. Conocer a los informantes y definir una estrategia de selección

Cuando el investigador inicia un proceso de acceso al campo, una de las primeras actuaciones en ese proceso está dirigida a identificar y caracterizar a los individuos y grupos que forman parte de un contexto dado. Le interesa conocer quiénes son las personas que conviven e interactúan en el marco de una clase, una institución o una comunidad dadas, cuáles sus ocupaciones, a qué ideas y perspectivas responden sus actuaciones y, desde luego, cuál es su modo de entender los fenómenos y hechos a los que están vinculados. Para ello, como ya se ha analizado en el capítulo VI, el investigador utiliza procedimientos como el vagabundeo o la construcción de mapas sociales, espaciales y temporales.

Seleccionar a los informantes de su estudio no resulta una tarea fácil. Unos, por ejemplo los tratantes de extraños, parecen saber más de lo que realmente conocen de una escenario, incluso no tienen acceso a informaciones fundamentales para entender determinados hechos y modos de comportamiento. Es probable que el investigador se apoye en ellos para conocer a otros miembros más relevantes del grupo o institución. Otros, sólo pueden aportarnos una información muy general, posiblemente la misma que darían a cualquier persona en una situación de encuesta. Seguramente el investigador los utilizará si desea administrar algún instrumento para recoger información de carácter general -un cuestionario o una entrevista estructurada-. Un tercer grupo, menos numeroso estará formado por personas que conozcan bien la institución o la cultura estudiadas; algunos de ellos es posible que lleguen a ser colaboradores del investigador. Finalmente, el investigador buscará identificar a los «informantes-clave», aquellos miembros que destacan por su conocimiento en profundidad del contexto estudiado. Identificarlos no será fácil y requerirá no poco tiempo y esfuerzo por parte del investigador.

La selección de informantes puede definirse, por tanto, como una tarea continuada en la que se ponen en juego diferentes estrategias conducentes a determinar cuáles son las personas o grupos que, en cada momento del trabajo de campo, pueden aportar la información más relevante a los propósitos de la investigación.

Dos son los grupos generales de estrategias utilizadas para seleccionar a los informantes (Goetz y LeCompte, 1988). En un primer grupo, cabría incluir aquellas estrategias que permiten localizar un grupo o escenario inicial que estudiar o que hacen posible la selección de ciertos elementos considerados relevantes en las primeras fases de la investigación. Dentro de este primer grupo de estrategias cabe incluir la selección exhaustiva, la selección por cuotas, la selección por redes y la selección de casos extremos, casos únicos, casos reputados, casos ideal-típicos o casos guía y casos comparables. En un segundo grupo, podría encerrarse un tipo de estrategias netamente progresivas y secuenciales, tales como la selección de casos negativos, la selección de casos discrepantes, el muestreo teórico y la selección y comparación de casos para la comprobación de implicaciones teóricas.

Dada la excelente revisión que de estas estrategias se realiza en la citada obra de Goetz y LeCompte (1988: 98-103), en este capítulo vamos a centrarnos en la revisión en profundidad de dos de las estrategias citadas que nos parecen especialmente relevantes: la selección de casos típicos-ideal y el muestreo teórico.

1.2. La selección de casos típico-ideal

Se trata de un procedimiento muy útil en la selección de los informantes-clave en una investigación. Como cualquier estrategia de selección, intencional o deliberada, requiere el desarrollo de un perfil de los atributos esenciales que debe cumplir el sujeto a elegir y la búsqueda de una unidad que se adapte a ese perfil. No obstante, la definición de esos atributos tiene un carácter claramente selectivo o diferenciador en la persona seleccionada: sólo un sujeto, el ideal, responde a los requisitos exigidos por el investigador. La selección basada en el *caso ideal-típico* puede definirse, por tanto, como "un procedimiento en el que el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz o más deseable de una población y, posteriormente, encuentra un caso del mundo real que se ajusta a aquél de forma óptima" (Goetz y LeCompte, 1988: 102). Una variante de la selección típica-ideal fue utilizada por Tikunoff y otros (1975) en su elección de 20 profesores de escuela elemental que demostraron ser los más eficaces en la enseñanza de la lectura y matemáticas. Otros autores como Hanna (1982) y Warren (1982) también han ensayado, aunque con suertes distintas, este procedimiento.

La ventaja de utilizar esta estrategia es que permite considerar la interrelación de un gran número de variables (rasgos) entre unas cuantas personas, que pueden resultar seleccionadas, en lugar de incidir sobre unas pocas variables predeterminadas en una amplia población (Agar, 1980). Esta estrategia de selección, por razones obvias, exige del investigador un exhaustivo conocimiento de los posibles candidatos y de las circunstancias asociadas a su pertenencia a un grupo o institución. De igual modo, el investigador debe conocer los rasgos básicos que caracterizan a cualquier informante-clave y el modo en que la carencia de alguno de ellos puede afectar al ulterior desarrollo de su estudio.

La selección del caso ideal-típico está también inevitablemente vinculada al proceso de investigación y, por ende, al diseño de la misma. Esta estrategia suele utilizarse en diseños de estudios de caso único, en los que la recogida de la información pivota de forma casi exclusiva en torno a un informante-clave. Las exigencias de tiempo y cons-

tancia precisas para completar la información que requiere el investigador, junto con el valor de los datos que aporta hace de este tipo de informantes "ejemplares únicos" en cualquier contexto de investigación.

1.2.1. *La definición de atributos*

El proceso de selección del caso ideal-típico comienza con la definición por el investigador de los atributos que definen el perfil ideal del informante-clave que se busca. Desde diferentes perspectivas se han apuntado algunos de los rasgos que permiten dibujar el "retrato robot" del buen informante. Así, Spradley (1979) establece unos requisitos mínimos que debe cumplir todo buen informante: profunda inculturización, es decir, el conocimiento exhaustivo, rutinario de una cultura; implicación actualizada del informante en su cultura; y su carácter no analítico, o sea, su capacidad para utilizar términos y expresiones heurísticas no dimanadas de clasificaciones o categorías sociológicas. Junto a estos requisitos, con frecuencia se señala la necesidad de que el informante se halle verdaderamente interesado pnr el estudio (Agar, 1980), en una actitud de "buena voluntad" para proporcionar información al investigador y con capacidad suficiente para transmitir verbalmente información cultural (Pelto y Pelto, 1978). Pero, además, es necesario que el informante cuente con el tiempo libre suficiente para poder recoger, retener y transmitir información (Spradley, 1979; Agar, 1980).

En un estudio ya citado acerca de las teorías de los profesores sobre la evaluación educativa (García Jiménez, 1991), en el que se utilizó esta estrategia para la selección de informantes-clave entre los profesores de un centro de enseñanza primaria, se apuntaron como rasgos básicos a estudiar: el número de años de experiencia en el centro como profesor del curso y/o materia que en ese momento estaba impartiendo; el grado de rutina que demostrara poseer en las tareas relacionadas con la evaluación de la enseñanza; el proceso que había seguido para desarrollar su conocimiento práctico acerca de la evaluación de la enseñanza; la capacidad del informante para realizar una descripción detallada del proceso evaluativo empleado; el grado en que utilizaba un lenguaje jalonado de elemcntos genuinos sobre la evaluación, generando términos y modelos heurísticos; la influencia que, sobre las actuaciones valorativas cotidianas y los acontecimientos evaluativos extraordinarios (exámenes), tienen el conocimiento práctico que posee el profesor sobre la evaluación de la enseñanza; la cantidad de tiempo libre de que disponía cada profesor; el modo en que lo veían sus compañeros en un plano personal y profesional; y, por las propias impresiones afectivas del investigador. Todos estos aspectos fueron analizados por el investigador según una relación directa, por ejemplo, a mayor grado de rutina en las tareas evaluativas o más tiempo libre, mejor informante. Pero este autor también planteó una relación inversa: a mayor nivel de preocupación demostrado hacia el proceso evaluativo menor calidad del informante.

Otros autores también se han valido de atributos similares para seleccionar informantes-clave. Así, Yinger (1977) utilizó cuatro criterios como guías para buscar un participante en su estudio: en primer lugar, el profesor debía tener experiencia docente; en segundo lugar, se prefería a un profesor que hiciera una planificación abierta; también se tuvo en cuenta que fuera considerado un buen profesor por sus compañeros y otros profesionales; y por último, el profesor debía trabajar en una clase que no estuviera compartida con otros docentes. Conners (1978) observó dos criterios para seleccionar a los profesores que, de un modo voluntario, colaboraron en su trabajo: el que hubiesen recibido al menos un año de psicología educativa en sus programas de formación y el que tuviesen al menos dos años de experiencia docente. Este último criterio también fue seguido por otros investigadores (Woodlinger, 1980; Shroyer, 1981).

1.2.2. *Buscar el caso típico-ideal*

En una fase subsiguiente de esta estrategia de selección, el investigador intenta obtener datos que le permitan conocer a los miembros de un grupo o institución y comprobar el grado en que se ajustan al modelo previamente definido. Las descripciones que hacen otros informantes, las propias manifestaciones de los posibles informantes-clave y la apreciación del investigador son los datos que sirven de base para la selección.

En el estudio de García Jiménez (1991) fueron entrevistados todos los profesores del centro en que se desarrolla su investigación y que impartían clases en el entonces denominado ciclo superior de la EGB (6°, 7° y 8° cursos). Las entrevistas, de entre media hora y una hora de duración, fueron analizadas siguiendo los criterios ya señalados, y se obtuvo un perfil de los profesores que recogía los aspectos más destacados de cada uno de ellos. La valoración de dichos perfiles se realizó por el propio investigador, oída la opinión del director del colegio, ayudado por un experto.

> Si un director tiene que seleccionar sólo un número muy reducido de profesores excepcionales, seguramente elegirá aquellos a quienes respalda suficiente evidencia. Sus elegidos -los profesores que separa con orgullo- pueden ser objeto atractivo de estudio si deseamos aprender algo sobre la enseñanza de aquellos que tienen la reputación de practicarla con gran habilidad (Jackson, 1975:141).

Es comprensible que determinados atributos tengan un mayor peso en la elección que otros. Así, el que los informantes tengan un profundo conocimiento del contexto educativo estudiado y de la problemática abordada, junto con la disponibilidad de tiempo o el interés que demuestra por la investigación resultan determinantes.

Para ayudar a la selección del informante-clave, pueden utilizarse matrices o cuadros en los que se sitúa la información relativa a cada uno de los atributos extraídas de diferentes fuentes frente a los nombres de los informantes. El análisis comparativo simultáneo de todos los candidatos facilita la valoración de las ventajas e inconvenientes de la elección.

Pero como ya se ha comentado anteriormente, la selección de informantes es un proceso continuado. En ocasiones, el investigador puede recurrir inicialmente a varios informantes-clave antes de decidir cuál de ellos es el que mejor representa a los atributos del modelo previamente definido. Precisamente, el trabajo junto con estos informantes ayudará al investigador a identificar progresivamente las cualidades de cada uno de ellos y a seleccionar el caso ideal-típico.

1.3. El muestreo teórico

Se trata de una estrategia de selección netamente secuencial y vinculada al desarrollo de la fase de interpretación de los datos en una investigación. De hecho, el muestreo teórico es un procedimiento propuesto desde el método sociológico de investigación y asociado a la idea de generación de teoría fundamentada o teoría apoyada en los datos (Glaser y Strauss, 1967). En realidad, lo que con esta estrategia se persigue es identificar información -los informantes concretos quedan relegados a un segundo plano- que permita contrastar las diferentes hipótesis que van surgiendo a lo largo del estudio. Nuevos datos dan origen a nuevas explicaciones que, a su vez, requieren de información que se debe rechazar o comprobar, verificar e integrar como parte de la interpretación del problema analizado.

En términos de Glaser y Strauss (1967: 45), el muestreo teórico es "un proceso de recogida de datos para generar teoría a partir del que el analista a un tiempo recoge, codifica y analiza sus datos y decide qué nuevos datos debe recoger y dónde debe encontrarlos, en orden a desarrollar una teoría emergente". En realidad, el proceso de selección de datos está controlado por el propio desarrollo de la teoría; cuando se recogen las primeras informaciones el investigador es probable que sólo cuente con algunas preconcepciones teóricas que guían su trabajo, pero tras reunir esos datos ya puede formular algunas explicaciones y plantear las preguntas que guíen su trabajo ulterior. Estos autores se refieren a este hecho diciendo que los investigadores, antes que estrategias de muestreo estadísticamente depuradas, deberían desarrollar una sensibilidad teórica, es decir, una capacidad para buscar en los datos la respuesta a las preguntas que explican la realidad estudiada.

Dos son las cuestiones básicas que guían el muestreo teórico: ¿qué grupos o subgrupos suponen un cambio en la *siguiente* recogida de datos?; y, ¿en respuesta a qué propósito teórico? (Glaser y Strauss, 1967: 47).

El criterio básico desde el que se realiza la selección de los grupos de comparación para descubrir teoría es, según estos autores, su *relevancia teórica* para el posterior desarrollo de las categorías emergentes. Un nuevo caso o grupo se elige en la medida en que aporta datos nuevos y significativos para explicar las hipótesis planteadas hasta ese momento. No es el azar ni son los atributos característicos del informante la clave para seleccionar cada nuevo informante o grupo de informantes o cada nueva institución social, lo que verdaderamente determina esa selección es la capacidad de tales informantes para ofrecer un cambio o una manera diferente de interpretar la realidad respecto a la ya conocida. Se produce en el estudio, como consecuencia de esta estrategia, la continua inclusión de casos capaces de proporcionar explicaciones diferenciadas y de permitir el *análisis comparativo* base de la formulación teórica.

El análisis comparativo se realiza a diferentes niveles. Así, podemos hablar de un *nivel conceptual* asociado a la selección de cada nuevo informante o grupo, que resulta fundamental para determinar el tipo de comparación -más simple o más sustantiva- que puede realizar el investigador con los datos y la formulación misma de las hipótesis de trabajo que jalonan su estudio. Pero, al mismo tiempo, es preciso hablar del *alcance explicativo* que los datos tienen en relación con el contexto educativo del que tales informantes o grupos forman parte. Y, por último, la comparación de los grupos también ofrece simultáneamente maximización y minimización de las diferencias y similitudes de los datos que aluden a las categorías de análisis que están siendo estudiadas en cada caso. Al *minimizar* las diferencias entre los grupos que están siendo comparados se incrementa la posibilidad de que el investigador recoja muchos datos similares sobre una categoría de análisis dada, al tiempo que ayuda a establecer un conjunto definido de condiciones que caracterizan a una categoría. Al *maximizar* las diferencias entre los grupos de comparación, se incrementa la probabilidad de que el investigador recoja diferentes datos relativos a una misma categoría. En el cuadro 7.1 se presenta un esquema comparativo que analiza las consecuencias de los procesos de maximización y minimización.

Datos relativos a la categoría

Diferencias de grupo	*Similar*	*Distinto*
Minimizado	La máxima similitud en los datos permite: 1) verificar la utilidad de la categoría; 2) generar propiedades básicas; 3) establecer un conjunto de condiciones para un nivel de la categoría. Estas condiciones pueden utilizarse con una intención predictiva.	Descubrir diferencias fundamentales bajo las que se modifican las hipótesis y categorías.
Maximizado	Reconocer uniformidades esenciales con el mayor alcance posible	La máxima diversidad en los datos fuerza rápidamente: 1) un profundo desarrollo de las propiedades de las categorías; 2) la integración de propiedades y categorías; 3) la delimitación del alcance de la teoría.

Cuadro 7.1: Consecuencias de las diferencias entre la minimización y la maximización en la comparación de grupos al generar teoría (Glaser y Strauss, 1967: 58).

El proceso comparativo se detiene cuando se alcanza, lo que Glaser y Strauss (1967: 61-62) denominan *saturación teórica*. El investigador que sigue una estrategia como el muestreo teórico continuamente está trabajando con múltiples informantes o grupos, implicados en múltiples situaciones educativas. Es un trabajo que requiere no poco esfuerzo comparativo por parte del investigador, que debe valorar cuántos informantes o grupos debería seleccionar para contrastar cada hipótesis o parte de su teoría. La saturación teórica de la categoría es, precisamente, el criterio para juzgar cuándo debe detenerse el proceso de selección de los diferentes grupos o informantes que

tienen que ver con una categoría de análisis. La saturación, en el contexto de significado que estamos definiendo, viene a significar la imposibilidad para encontrar nuevos datos que añadan nuevas propiedades a una categoría. Alcanzada ésta la búsqueda de nuevos contextos y situaciones, o el trabajo con nuevos informantes y grupos, no proporciona ninguna novedad explicativa.

Cuando una categoría de análisis se satura el investigador trabaja para conseguir nuevos grupos que aporten datos a las restantes categorías de análisis, en un intento de lograr una saturación de todo el esquema interpretativo desarrollado en el transcurso de la investigación.

Este tipo de estrategias de muestreo está especialmente recomendada en aquellas situaciones de investigación en las que se pretende documentar perspectivas particulares ante un problema o proporcionar una interpretación holística que analice en profundidad las interdependencias observadas entre diversos elementos de un mismo contexto (Patton, 1980). Resulta muy útil cuando se combina con algún diseño de estudios de casos múltiples. Este tipo de diseño supone utilizar "grupos de comparaciones múltiples para encontrar los tipos de estructuras sociales que hacen que una teoría o subteoría pueda ser aplicable" (Miles y Huberman, 1984:151). En realidad, se responde al propósito de incrementar el alcance de cada estudio al tiempo que se asegura cierta *lógica de replicación* de los hallazgos. Entendemos que la consideración de casos múltiples incrementa los grados de libertad y hace más plausible cualquier intento de generalización, dado que puede establecerse el rango de generalidad de un hallazgo o explicación y, al mismo tiempo, concretarse las condiciones bajo las que puede darse esta explicación.

Cada uno de los casos de una investigación de este tipo sería, en realidad, un estudio *total*, en el que se persigue evidencia en función de hechos y conclusiones relacionadas con ese caso; las conclusiones de cada caso son, más tarde, consideradas como información necesaria para la replicación con otros casos. De cada caso se eleva un informe en el que se recogen las proposiciones particulares demostradas (o no demostradas). El cruce de casos indica el alcance de la lógica de replicación y explica por qué ciertos casos pueden predecir algunos resultados, mientras otros casos son buenos predictores de los resultados contrarios (Yin,1984: 52).

2. LA RECOGIDA DE DATOS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Recoger datos no es sino reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar. Es, por tanto, un proceso por el que se elaboran o estructuran en mayor o menor grado determinados objetos, hechos, conductas, fenómenos, etc.

El dato que se obtiene como consecuencia de ese proceso es una elaboración, un ente inseparable de la estrategia seguida para recogerlo. Los datos no existen con independencia del procedimiento y/o el sujeto que los recoge y, por supuesto, de la finalidad que se persiga al recogerlos.

Parece evidente, pues, que el desarrollo del proceso de recogida de datos no puede separarse de las cuestiones que nos preocupan en un proceso de investigación, del contexto en que éste se desarrolla y, sobre todo, de nuestra condición de persona. Lo que da valor a los datos que se recogen es la actitud y la conducta de quien realiza el proceso de investigación, mientras que las técnicas que utiliza no son sino el reflejo de su predisposición y de su actuación en dicho proceso. El problema de cómo acercarnos a una situación social es el problema de cómo pensamos y sentimos esa situación, y de cómo nuestra propia visión de las cosas afecta a la recogida de los datos.

Los ojos y los oídos son los instrumentos fundamentales de los que deben valerse quienes realizan una investigación cualitativa. Les permiten contrastar una realidad por sí mismos. Los demás procedimientos no son sino mediadores entre el especialista y los hechos que pretenden recogerse.

En este sentido, la primera preocupación debe ser la de educar nuestra percepción para que sea selectiva al acercarse a la información de interés y la de habituarnos a retener esa información. Dicho de otro modo, la recogida de datos comienza cuando somos capaces de comparar situaciones, captar contradicciones y diferencias, escuchar las distintas opiniones sobre un problema por nosotros mismos. A partir de ese momento, la construcción o aplicación de procedimientos más o menos estructurados para recoger datos resultará más productiva: estará guiada por nuestras percepciones iniciales. ¿Qué procedimientos, más o menos estructurados, pueden complementar nuestra recogida inicial de datos?

El problema objeto de nuestro estudio, el marco de referencia teórico experiencial desde el que se sitúa ese problema y nuestro primer contacto con el campo (entorno natural en que se desarrolla la acción), puede ayudarnos a establecer una serie de cuestiones que serán nuestra guía para la posterior recogida de datos.

Salvo en procesos de investigación en los que se pretende explorar situaciones sobre las que carecemos de cualquier tipo de información, los datos no se recogen *a ciegas* sino teniendo presente el tipo de información que se necesita en cada momento del estudio y con qué finalidad se va a recoger. "Hablemos de una sola clase o incluso de un solo individuo ¿podrías (...) registrarlo todo?" (Wolcott, 1986: 18).

Como consecuencia de lo anterior, antes de seleccionar uno o varios procedimientos de recogida de datos para un estudio parece pertinente responder a cuestiones como: ¿qué tipo de información persigo?, ¿cómo pretendo recogerla?, ¿en qué forma va a quedar registrada?

Supongamos que deseo conocer el proceso de integración escolar en un aula y que la pregunta a responder es la siguiente: ¿en qué ocupan su tiempo los niños integrados?, o también, ¿en qué actividades, tareas o juegos se hallan implicados? Si para responder a estas preguntas pretendo apoyarme en la información que pueden proporcionarme mis propias percepciones y mi particular manera de interpretar las cosas, la observación es el método apropiado para recoger los datos. En cambio, si la respuesta a la pregunta está condicionada a la información que solicito de otra persona, la entrevista o el cuestionario me ayudarán mejor a recoger los datos.

Como puede verse en el cuadro 7.2, los diferentes procedimientos y técnicas de investigación permiten recoger datos desde el sistema perceptual e interpretativo del investigador, solicitar información desde la perspectiva de los participantes, contrastar la perspectiva que sobre un problema tiene el investigador a partir de las opiniones y juicios de los participantes en el estudio o utilizar al propio investigador o a las participantes como fuentes de información sobre sí mismos en el desempeño de determinadas tareas en un contexto determinado.

LA INFORMACIÓN SE RECOGE A PARTIR DE			
La forma en que el investigador percibe e interpreta la realidad	*La perspectiva de los demás participantes en la investigación*	*La respuesta de los participantes a la perspectiva del investigador*	*La perspectiva que investigador o participantes tienen de sí mismos*
Observación (listas de control, sistemas de categorías, sistemas de signos, observaciones no estructuradas, documentos y diarios, fotografías, vídeos, etc.)	Entrevistas no estructuradas, documentos, diarios (de profesores, alumnos).	Entrevistas estructuradas, cuestionarios, escalas, tests, técnicas proyectivas, etc.	Diarios, cuestionarios autoaplicables, técnicas de grupo.

Cuadro 7.2: Clasificación de los procedimientos y técnicas de recogida de datos según quiénes solicitan y aportan la información.

Los procedimientos y métodos de observación y encuesta con mayor nivel de estructuración (v.g. entrevistas estructuradas, listas de control, sistemas de signos, sistemas de categorías) permiten recoger y contrastar información utilizando como esquema de referencia la propia interpretación del investigador. En cambio, los procedimientos y métodos con un nivel más bajo de estructuración (v.g. entrevistas no estructuradas o etnográficas, diarios, técnicas de grupo, etc.) facilitan la recogida de información tomando como referencia el esquema de significados que proporcionan aquéllos que aportan la información.

Concretemos algo más la pregunta anterior con otras cuestiones alternativas: 1) en una sesión de clase, ¿con qué frecuencia atiende el profesor a un niño integrado?; 2) ¿el niño integrado solicita ayuda del profesor?; 3) ¿en qué grado aceptan los compañeros al niño deficiente?; 4) en la clase de hoy, ¿cómo se ha enseñado a los deficientes el concepto de número?; 5) ¿qué percepción tiene el profesor de lo ocurrido esta mañana en el aula?; 6) ¿qué ha ocurrido esta mañana en la clase de integración? Todas estas preguntas pueden contestarse acudiendo a datos proporcionados por la observación, sin embargo, cada una de ellas se adecua preferentemente a un sistema distinto: la primera a un sistema de categorías, la segunda a una lista de control, la tercera a una

escala de estimación, la cuarta a una observación descriptiva, la quinta a un diario y la sexta a un sistema tecnológico (una grabación en audio y/o vídeo).

Como puede verse en el cuadro 7.3, los procedimientos y técnicas de recogida de datos pueden adaptarse a los objetivos que se fija el especialista. En la construcción de muchos de estos procedimientos y técnicas es, precisamente, la intencionalidad de quien hace la investigación la que determina su carácter más o menos estructurado o el grado en que se guía la respuesta de los sujetos. Así, podemos encontrar que un mismo procedimiento puede utilizarse para describir una situación, contrastar una explicación o modelo, interpretar lo que otros piensan o hacen , analizar la conducta o las creencias de investigadores o participantes o ayudar a que las personas implicadas en una investigación tomen conciencia de un problema o de sus posibles vías de solución.

OBJETIVOS	PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS
Describir una situación	Cuestionarios, observación no estructurada, entrevista no estructurada, escala, inventarios...
Contrastar una explicación	Tests, lista de control, sistema de categorías, sistema de signos, escala de estimación, entrevista estructurada ...
Interpretar lo que otros piensan	Diario, documento, biografía, entrevista no estructurada, historia de vida
Analizar lo que pienso	Autobiografía, diario, observación no estructurada, fotografía, cuestionario autoaplicable
Ayudar a que otros tomen conciencia	Diario, unidades narrativas, triangulación, encuesta feed-back, grupo de discusión, técnicas de grupo

Cuadro 7.3: Clasificación de los procedimientos y técnicas de recogida de datos según los objetivos establecidos por el investigador.

Podemos complicar aún más las cuestiones anteriores y preguntarnos además si estamos dispuestos a recoger datos implicándonos en mayor o menor grado en la situación observada, de modo que nuestra observación se sitúe en el continuo participante-no participante (ver cuadro 7.4).

Imaginemos un planteamiento similar en el caso de que se solicite información de otros para responder a nuestras preguntas. De nuevo las metas que se persiguen en una investigación y las cuestiones a considerar van a precisar una recogida de datos a través de cuestionarios, entrevistas o escalas de diferente formato, con declaraciones o preguntas también diversas. También, nuevamente, el tipo de información que recojamos estará determinada por el rol que se asuma: el investigador irá a contrastar en otros (colaboradores, sujetos) su interpretación del problema, introduciendo para ello sus propios conceptos; el participante tratará de negociar significados, los conceptos

GRADO DE IMPLICACIÓN	PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS
Implicación mínima	Tests, cuestionarios, escalas, técnicas sociométricas, entrevistas no estructuradas, observación no participante
Indiferente	Vídeo, fotografía
Se busca la implicación	Observación participante, entrevista en profundidad, triangulación

Cuadro 7.4: Clasificación de los procedimientos y técnicas según el grado de implicación del especialista en la recogida de datos.

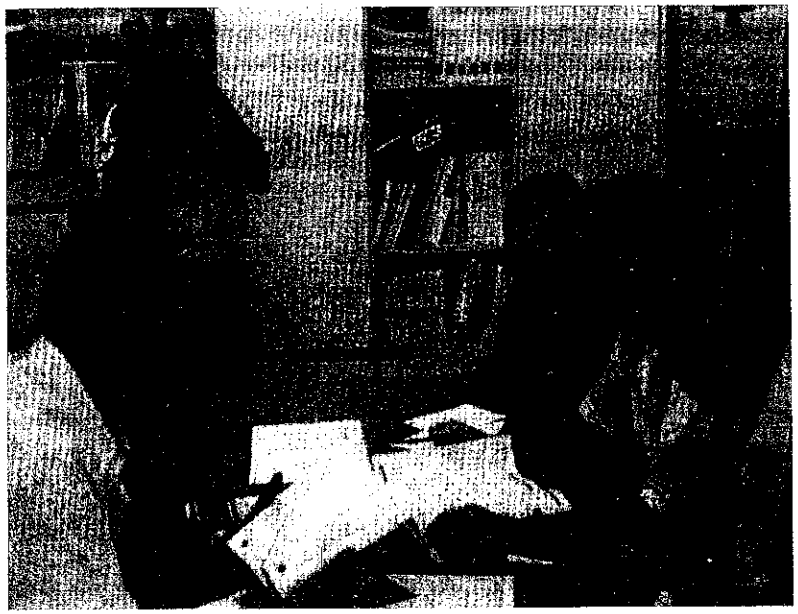
van emergiendo del intercambio de datos con los demás participantes; de igual modo la información se verá afectada por el rol que se asuma.

Lo importante en cualquier caso es que el investigador y los participantes, sobre todo en los diseños elaborados desde un enfoque de investigación-acción, sean conscientes de los roles que pueden plantearse en la investigación y del papel que determinados procedimientos y métodos de recogida de datos pueden jugar para perfilarlos o para desdibujarlos; y, de igual modo, hay que tener en cuenta que la elección de un determinado procedimiento de recogida de datos puede favorecer la presencia de ciertos roles en el trabajo de campo y el establecimiento de un determinado status para investigadores y participantes.

Pero además no basta con recoger información. Ésta ha de quedar registrada de modo que permita una revisión y un análisis posterior por parte de investigadores y/o participantes. Según el foco de interés del estudio, el registro puede cobrar formas muy diferentes (ver cuadro 7.5).

FINALIDAD DEL REGISTRO	PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS
Conservar lo significativo	Registro de anécdotas, cédula, hoja de respuesta
Conservar con todo detalle toda la información	Notas de campo, transcripciones de entrevistas
Conservar la producción verbal (incluso ruidos)	Grabaciones en audio
Conservar lo que el investigador percibe como un todo fijo	Fotografía, diapositivas, vídeo
Conservar lo que el investigador percibe como un todo en movimiento	Vídeo
Conservar lo que el investigador o los participantes se ven a sí mismos	Diario, incidentes críticos, registro de muestras, notas de campo

Cuadro 7.5: Clasificación de los procedimientos y técnicas según el modo en que se registra la información recogida.



Los ojos y los oídos son los instrumentos fundamentales de los que deben valerse los investigadores cualitativos.

Los registros anecdóticos pueden permitirnos conservar fragmentos de escenas significativas de la clase, aunando la descripción del hecho con su interpretación. Si se pretende, en cambio, hacer una descripción momento a momento de los acontecimientos que tienen lugar en el contexto más amplio de una institución educativa o en el más limitado de una clase, el registro detallado de esos acontecimientos mediante las notas de campo pueden sernos de mayor utilidad. De igual modo, la transcripción completa de una entrevista o de sus partes más significativas, ofrece al investigador una información crucial para validar las hipótesis de su estudio. Por otra parte, los sistemas tecnológicos resultan más adecuados si lo que pretendemos es un registro de carácter permanente que sitúe los acontecimientos de la clase dentro de un continuo de sonido (magnetófono), de imagen (fotografía) o de ambos a la vez (vídeo). Este último medio, resulta un excelente soporte para registrar la realidad analizada como un todo en movimiento. Fácilmente manipulables se adecuan a fines diversos en un proceso de investigación, incluso cuando lo registrado se utiliza como base para plantear una entrevista, puede aportar nuevos datos al investigador sobre el problema de investigación.

CAPÍTULO VIII

OBSERVACIÓN

1. LA OBSERVACIÓN COMO PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

La investigación cualitativa puede realizarse no sólo preguntando a las personas implicadas en cualquier hecho o fenómeno social, sino también observando. Para responder a ciertos interrogantes, la observación puede ser el enfoque más apropiado. Podemos preguntar a un grupo de alumnos por el clima de relaciones educativas, afectivas o académicas que están presentes en su clase, pero probablemente podría obtenerse una información más precisa observando a los alumnos mientras permanecen en sus aulas.

Supongamos que deseamos conocer cómo afecta la integración escolar de un chico ciego, en una clase de enseñanza primaria, al conjunto de las relaciones entre los alumnos de esa clase. Si para analizar este hecho pretendemos apoyarnos en la información que pueden proporcionar las propias percepciones y la manera que cada uno tiene de interpretar las cosas, la observación resulta el método más apropiado para analizar este problema. En cambio, si el estudio del problema está condicionado a la información que puedan proporcionar otras personas, la entrevista o el cuestionario resultan mucho más apropiados.

La observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce. Allí donde se sospeche una posible desviación o distorsión en el recuerdo que afecte a los datos, es también preferible utilizar la observación antes que otros métodos. De igual modo, muchos sujetos o grupos no conceden importancia a sus propias conductas, a menudo escapan a su atención o no son capaces de traducirlas a palabras. Estas conductas deben ser observadas si queremos descubrir sus aspectos característicos.

Algunos procesos de investigación se ocupan de sujetos que no pueden proporcionar informaciones verbales, debiendo utilizarse en esos casos la observación como

método para recoger datos. El análisis de los problemas de socialización en niños acogidos en jardines de infancia o en centros con educación infantil, resulta complicado sin la información que proporcionan los métodos de observación. Dada la relación que este tipo de problemas tiene con la adquisición del lenguaje, la observación resulta un instrumento primordial para acceder a aquellos sujetos que tienen dificultades para articular verbalmente sus explicaciones, sentimientos o creencias. Esto también sucede con ciertos estratos sociales que tienen una gran limitación para expresar su pensamiento y en los cuales la interacción verbal se reduce a una mínima expresión.

También la observación se muestra como un método esencial en la investigación cuando una persona o un grupo objeto de estudio tienen dificultades, o no desean manifestarse en relación con ciertos hechos, bien porque eso pondría en peligro su propio status dentro del grupo, bien porque se sienten incómodos ante una persona que les pregunta sobre determinadas conductas difíciles de explicar. La observación no precisa de una colaboración tan activa por parte de los sujetos, como la que requieren otras técnicas, para acercarse al estudio de determinados problemas.

> La gente de baja situación socioeconómica está harta de ser conejillo de experimentación; hemos comprobado -por la convivencia con ellos- que contestan a las encuestas lo que buenamente les parece o lo que estiman conveniente para aprovecharse de su situación, desfavorable o insatisfactoria (Ander-Egg, 1980:170).

La observación va a ser entendida aquí como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso, en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado. Podemos representar la observación mediante la siguiente igualdad:

$$O = P + I$$

donde *O* es la observación, *P* es el sistema perceptivo del observador, que incluye sus metas, prejuicios, marco de referencia y aptitudes o bien la mediación de un sistema de observación (instrumento o herramienta utilizados para realizar y registrar la observación); e *I* representa la interpretación que el observador hace de lo observado.

La observación, como otros procedimientos de recogida de datos, constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema. Este problema es el que da sentido a la observación en sí y el que determina aspectos tales como qué se observa, quién es observado, cómo se observa, cuándo se observa, dónde se observa, cuándo se registran las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos procedentes de la observación o qué utilidad se da a los datos.

Las características atribuidas al proceso de observación (su carácter deliberado y sistemático y el estar guiado por una cuestión) son precisamente los elementos que la diferencian de otras prácticas más o menos cotidianas de observación. Veamos cómo se sitúan en un continuo no formal-formal esas estrategias de observación (ver figura 8.1.).

Observar, en su sentido más básico, supone advertir los hechos como se presentan y registrarlos siguiendo algún procedimiento físico o mecánico. No obstante, la

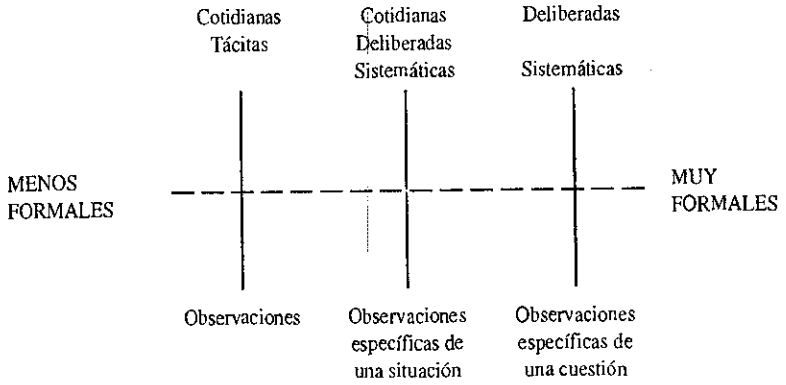


Figura 8.1: Continuo de los tipos de observación (Evertson y Green, 1989: 308).

simple observación espontánea de un fenómeno no asegura la correcta percepción e interpretación del mismo. En una observación natural suelen estar presentes elementos contextuales, imprecisiones propias de nuestros medios sensoriales, diferentes niveles de concentración, asimilación y contraste, etc. que pueden modificar lo observado. El tipo de observación al que hacemos referencia en este capítulo supone un acercamiento perceptivo a ciertos hechos sociales delimitado por la existencia de un problema y un plan sistemático de recogida, análisis e interpretación de los propios datos observacionales. Estamos hablando, pues, de un tipo de observación que forma parte de un plan o diseño sujeto a determinada lógica procesual y a ciertos requisitos de control.

En resumen, la observación es un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio. Como tal procedimiento tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión que nos preocupa. Parece obvio, por tanto, que antes de iniciar un proceso de observación intentemos dejar patente la finalidad que con él perseguimos.

2. PUNTOS DE DECISIÓN EN UNA OBSERVACIÓN

Algunas de las decisiones que debemos adoptar para planificar un diseño basado en la observación suponen la selección de la cuestión o problema objeto de observación, el contexto de observación y la selección de muestras o períodos de observación.

2.1. La cuestión o problema objeto de observación

Toda observación sistemática tiene por finalidad obtener información sobre algún asunto concreto. Esto implica que antes de iniciar nuestras observaciones debemos tener alguna idea, aunque sea algo imprecisa, de lo que vamos a observar. Esto va a ayudarnos a focalizar nuestra atención seleccionando ciertos fenómenos frente a otros

de menor interés, lo que no implica que sea necesario formular de un modo operativo el problema a estudiar o que deba especificarse con precisión aquello que ha de ser observado. Una observación puede plantearse, simplemente, con la finalidad exploratoria de conseguir explicaciones que más tarde puedan ser comprobadas por otras técnicas.

Hay, sin embargo, procesos de investigación y evaluación que tratan de profundizar en fenómenos sociales ya explorados sobre los que existen algunas hipótesis o explicaciones plausibles. Esto nos obliga a una labor de selección de lo que vamos a observar. El problema que guíe nuestra observación formará parte entonces de una estructura teórica o de un esquema conceptual previo, e incluso será posible utilizar minuciosos instrumentos formales ya preparados previamente.

2.2. Contexto de observación

Por contexto entendemos aquel conjunto de condiciones naturales, sociales, históricas y culturales en las que se sitúa el proceso de observación. Nosotros distinguiremos aquí entre un contexto local (cercano, inmediato) y otros contextos más amplios, pero ambos deben ser aludidos al describir un proceso de observación.

Junto a la ilustración de los elementos físicos (espacio, objetos), sociales (individuos, grupos, roles), culturales (lenguaje, materiales, conocimientos...) que rodean el desarrollo del acontecimiento, fenómeno o conducta que observamos, resulta esencial la alusión a los componentes históricos del lugar en que se produce ese acontecimiento (por qué ocurrió aquí, cuándo lo hizo, dónde lo hizo...) y, sobre todo, los componentes históricos del acontecimiento: cuáles de las conductas que observo son estables y representativas del acontecimiento; cuáles de esas conductas son representativas sólo de un momento específico. Obviar estas condiciones contextuales puede llevarnos a observar un hecho que no volverá a repetirse, que resulta poco representativo, o bien a no comprender por qué tienen lugar ciertos hechos precisamente en ese momento.

En un proceso observacional la importancia dada a los factores contextuales refleja el grado de reducción que realizamos de la información relacionada con el desarrollo de un acontecimiento y lo que entendemos por dato. Puede hablarse, en este sentido, de un continuo que va desde enfoques exclusivos hasta los enfoques inclusivos (Evertson y Green, 1989). Los primeros suponen procesos observacionales en los que se elaboran los datos simplificando o no considerando toda aquella información que no se encuentre especificada previamente; los segundos, por el contrario, incorporan como datos muchos elementos del contexto, en algunos casos se intenta incluso reflejar los hechos haciendo *fotografías* o instantáneas de lo acontecido para guardar su fidelidad. Ambos enfoques, lejos de sus extremas aplicaciones, no son necesariamente excluyentes.

2.3. Selección de muestras

Alude a un conjunto de decisiones relacionadas con el cuándo de la observación (duración total, distribución del tiempo o especificación de un punto de observación) que afectan a su representatividad.

En un proceso de observación debe especificarse la duración total de dicho proceso, además de la distribución del tiempo de observación. Este último elemento está condicionado por el objetivo de la observación y determina en buena medida la estrategia de recogida y registro a utilizar por el observador.

a) Selección por períodos de observación. Su objetivo es el de especificar los límites generales dentro de los que se sitúan acontecimientos observados. Esta selección permite recoger información a través del tiempo (longitudinalmente) y en muchos momentos diferentes. Por tanto, facilita el acceso al orden temporal en que se manifiesta una conducta, permite "seguirla".

Las decisiones que deben adoptarse en este tipo de selección aluden a: la duración de las observaciones (un curso escolar, una hora, 30 minutos); su secuenciación (p.e. desde que se inicia hasta que concluye una jornada escolar); y la distribución a lo largo del tiempo (p.e. todos los jueves, las tres primeras y las tres últimas semanas de curso).

Los problemas que pueden abordarse desde esta selección de muestras son los relativos al desarrollo de un proceso, actividad o programa educativo: ¿cuándo se inicia la actividad escolar?, ¿cuáles son las bases desde las que trabajan los grupos de alumnos?, ¿cómo se enseña a leer?

b) Selección por intervalos breves. Su objetivo es el de permitir que mediante la observación pueda explorarse una conducta específica. Las decisiones que deben adoptarse en este tipo de selección aluden a: cuánto debe durar el período de observación (p.e. 30 minutos); cuándo comienza la observación (p.e. a partir del minuto 10 de clase) y cuántos intervalos deben tomarse como muestra a fin de que sean representativos (p.e. intervalos de 3, 5, ó 10 minutos).

Los problemas que pueden abordarse desde esta selección de muestras son de carácter específico, de modo que la observación no proporciona respuestas explicativas sino sólo descriptivas: ¿cuál es el porcentaje de tiempo que dedican los alumnos a reflexionar sobre el enunciado del problema vs. el porcentaje de tiempo que dedican a su resolución?

Debe tenerse en cuenta al utilizar esta selección cuál es la unidad de información adoptada en cada caso: la conducta, la conducta y el período de tiempo en que aparece... No hacer esta especificación puede llevarnos a contabilizar las frecuencias de aparición de una conducta en las que no se diferencie entre una sola manifestación conductual durante 15 segundos y cinco manifestaciones de esa conducta cada 3 segundos.

c) Selección de intervalos breves de tiempo. Su objetivo es el permitirnos explorar la aparición efectiva de una conducta o un acontecimiento específico. La descripción observacional aquí es tan simple que a través de ella sólo conocemos cuántas veces ha estado presente o ausente determinada conducta.

Las decisiones que deben adoptarse en este tipo de selección aluden al número de sesiones de muestreo dentro del período global de observación y a la duración de cada sesión.

Los problemas que pueden abordarse desde esta forma de selección son los relativos a un recuento o enumeración de conductas. Así, p.e. ¿existen actividades diver-

gentes en los primeros momentos de clase (10 primeros minutos)?, ¿cuántas actividades individuales realizan los miembros de un grupo durante un trabajo colectivo?

3. SISTEMAS DE OBSERVACIÓN

Bajo el epígrafe *sistemas de observación* vamos a tratar de clasificar algunas de las técnicas e instrumentos habituales de observación, intentando describir sus características generales y el modo en que podemos recoger los datos. Aunque no pretendemos hacer una revisión exhaustiva de tales técnicas e instrumentos, presentaremos algunos ejemplos significativos de cada tipo.

Hemos identificado, de acuerdo con la propuesta de Evertson y Green (1989), cuatro sistemas de observación diferentes que denominaremos sistemas categoriales, sistemas descriptivos, sistemas narrativos y sistemas tecnológicos. Su empleo como procedimientos de recogida de datos debe entenderse en función del objetivo que persiga nuestra investigación y del diseño seleccionado.

Cada uno de estos sistemas de observación tiene un carácter diferente (son abiertos o cerrados), conducen a una interpretación particular (atribuye cierto significado) de lo observado, y se apoyan en estrategias e instrumentos así como métodos de registro particulares. Por supuesto su elección siempre debe hacerse de acuerdo con las metas trazadas por quienes hacen la investigación.

3.1. Sistemas categoriales

Son sistemas cerrados en los que la observación se realiza siempre desde categorías (término que agrupa a una clase de fenómenos según una regla de correspondencia unívoca) prefijadas por el observador. La identificación del problema se hace desde una teoría o modelo explicativo del fenómeno, actividad o conducta que va a ser observada. El problema es parte de un plan para contrastar dicho modelo explicativo y las hipótesis que de él se desprenden, mientras la observación es el procedimiento para recoger las evidencias que necesitamos para desarrollar ese plan.

El tipo de problema identificado en cada caso condiciona el sistema categorial a utilizar. Es decir, trabajar con uno u otro instrumento dependerá en buena medida del grado de desarrollo del esquema explicativo desde el que surge ese problema y del tipo de evidencia que pretenda recogerse en cada caso. Por ejemplo, un sistema de signos suele responder a preguntas del tipo "¿aparece la conducta Z?", y es apropiado para recoger evidencias de eventos poco frecuentes o muy diversificados en sus manifestaciones conductuales. En cambio, una escala de estimación suele responder a cuestiones del tipo "¿en qué grado se manifiesta Z?", y es apropiada para recoger evidencias de eventos frecuentes o poco diversificados en sus manifestaciones conductuales.

Algunos de los sistemas categoriales más conocidos y utilizados por los observadores son los sistemas de categorías (que dan nombre al sistema), los sistemas o análisis de signos, las listas de control y las escalas de estimación o valoración.

Los *sistemas de categorías* dan su nombre al conjunto de los sistemas de observación que estamos describiendo y se caracterizan por constituir verdaderos modelos en los que se concreta la explicación dada a un fenómeno. Un sistema de categorías es, por tanto, una construcción conceptual en la que se operativizan las conductas a observar (cada categoría no es sino una clase dada de ese fenómeno) siguiendo reglas generales como:

a) Las categorías en que se divide un conjunto de casos deben estar definidas con precisión y claridad, de forma que no haya dudas al atribuir los casos a las categorías;
b) las categorías deben ser mutuamente excluyentes de forma que la asignación de un caso a una categoría impida que pueda ser asignada a otra diferente;
c) el sistema de categorías debe tener un carácter exhaustivo, es decir, ningún caso deberá quedar sin poder ser asignado a una de las categorías;
d) las categorías deben ser homogéneas, esto es, mantener una relación lógica, tanto con la variable categorizada como con cada una de las demás.

En los sistemas de categorías, el registro y la codificación por lo general se producen simultáneamente. Si bien en unos casos, el observador construye sistemas en los que se alude a conductas que se registran tal como se perciben (con un nivel mínimo de inferencia); en otros, los sistemas aluden a conductas implícitas en otras que se perciben directamente (alto nivel de inferencia). En este sentido, al construir un sistema de categorías ha de tenerse en cuenta, junto a las reglas enunciadas, el grado de inferencia que soportan las categorías y quién debe hacer esas inferencias (¿el observador es también el que ha generado el sistema?).

El número de dimensiones de que consta un sistema de categorías es también un aspecto a tener en cuenta en su elaboración. Así, no es lo mismo que la explicación que sirve de base al sistema aluda a un sólo constructo (en este caso el sistema sería unidimensional aunque constase de varias categorías) que aluda a varios constructos (el sistema sería multidimensional, el total de categorías se distribuiría en el conjunto de las dimensiones consideradas). La decisión sobre el número de dimensiones a considerar está en estrecha relación con la fiabilidad del sistema: a mayor número de dimensiones existirá un menor grado de acuerdo entre observadores. También es importante considerar si las categorías van a ser discretas o continuas. Es decir, si nuestra explicación del fenómeno estudiado nos aconseja establecer una secuencia de categorías que forman parte de un continuo, en el que resulta difícil diferenciar una categoría de la siguiente, o si esa explicación nos invita a considerar un sistema que admite categorías contables.

Determinar la cantidad de conducta clasificable en una única categoría (tamaño de la unidad) es otro elemento a tener en cuenta en la construcción del sistema de categorías. Así, debemos fijar si el criterio que nos permite establecer la cantidad de conducta es el tiempo (los intervalos de tiempo) u otro cualquiera. Si el tiempo es ese criterio, debemos saber que los intervalos largos generan una menor fiabilidad que los intervalos cortos.

Finalmente, al construir un sistema de categorías, debemos considerar su posibilidad de generalización. O sea, si puede aplicarse a una variedad de situaciones o si

tiene una aplicación más restringida. La generalizabilidad de un sistema parte, en principio, de la propia definición recogida en cada una de las categorías.

Un esquema para que el alumno pueda llegar a construir, aplicar e interpretar su propio sistema de categorías puede ser el que se presenta a continuación. En él se formulan una serie de cuestiones a las que debe ir tratando de dar respuesta mientras genera su sistema.

1. *Finalidad*: ¿Qué pregunta desea responderse? ¿Qué problema desea resolverse?
2. *Marco teórico:* ¿Qué supuestos, experiencias o creencias están en la base de la explicación dada al fenómeno a observar?
3. *Objeto de la observación*: ¿Qué conductas se pretenden observar?
4. *Sistema de categorías:*
   a) ¿Cuántas clases de fenómenos (categorías) se van a utilizar para recoger las conductas observadas? ¿En qué consiste la conducta a observar? ¿Cuál es la unidad de registro?
   b) ¿Las categorías recogen comportamientos directos? ¿Se necesita hacer inferencias a partir de estos comportamientos directos?
   c) ¿Cuántas dimensiones o elementos diferentes van a ser objeto de observación?
   d) ¿Cada cuánto tiempo se va a hacer un registro? ¿Cuánto tiempo se necesita observar?
   e) ¿Se va a observar y registrar al mismo tiempo? ¿El registro está separado temporalmente de la codificación?
   f) ¿Las categorías definidas son específicas de una situación? ¿Pueden extenderse a una generalidad de situaciones?
   g) ¿Cómo se va a registrar?
   h) ¿Cómo se va a codificar?
5. *Análisis:* ¿Cómo se van a analizar los resultados? ¿A partir de proporciones o porcentajes de aparición de las categorías? ¿A partir de perfiles de conductas? ¿Determinando secuencias de categorías? ¿Comparando sujetos/situaciones sobre la base de categorías? ¿Determinando diferencias? ¿Determinando relaciones?
6. *Interpretación*: ¿A qué tipo de conclusiones llevan estos resultados? ¿Para qué ha servido esta observación? ¿Qué dice del problema planteado? ¿Qué tipo de inferencias, aplicaciones educativas pueden extraerse de los resultados obtenidos?

Las *listas de control* son una variante del sistema de signos que nos permiten determinar si ciertas características están presentes o no en un sujeto, situación, fenómeno o material que forma parte de un contexto. El observador se limita a indicar si tales características se dan o no en los objetos o sujetos observados durante el período de observación, pero no determina el grado o la magnitud en que aparecen tales características en los objetos o sujetos.

Como en los restantes sistemas categoriales, las listas de control responden a un modelo teórico más o menos elaborado en el que la especificación de los objetivos del

estudio están en la base de las unidades y subunidades de observación que se establezcan. Veamos un ejemplo extraído de López Barajas-Zayas (1985:207 y ss.): "Un investigador está tratando de establecer que el sistema escolar vertical da lugar a conductas más egoístas que el horizontal. Mantiene la hipótesis de que aquellas clases en que la relación sólo se da entre el profesor y los alumnos originan conductas menos cooperativas que las que se dan cuando, aparte de esta relación, se dan intercambios entre alumnos (trabajos en equipo). Para ello define con claridad los tipos de relaciones claramente diferenciadas y elabora una *lista* con las conductas a observar, decidiendo que cada clase va a ser observada en 10 ocasiones diferentes".

Cada una de las 10 ocasiones en que la conducta correspondiente tenga lugar, el observador hará una marca en el cruce de la fila y la columna correspondiente. El recuento del número de conductas positivas y negativas que se den -frecuencias- permitirá establecer la oportuna prueba estadística para determinar la significación o no de las diferencias en función del sistema de que se trate. En esencia, pues, una lista de control es una matriz en la que en uno de sus ejes se escriben los nombres de los sujetos a observar y el otro una serie de enunciados de conducta lo más operativo (al menos no equívocos) posible. Lo único que se registra es la aparición o no de la conducta mientras dura la observación. La misma lista puede utilizarse en la misma unidad de tiempo o en varias, seguidas o espaciadas.

Como en otros sistemas categoriales, la construcción de las listas de control descansa en el conocimiento profundo del rasgo a observar, en la identificación de las unidades relevantes a los fines del estudio, en la operativización de las conductas y en el grado en que la dimensión o rasgo está representado en esas conductas.

El *sistema de signos* es un tipo de sistema de observación centrado en el examen de conductas específicas, que son registradas por el observador sin emitir valoración alguna sobre ellas. Lo que registramos es la presencia o ausencia de ciertas conductas y, si es pertinente, su frecuencia de aparición. Útil para observar comportamientos poco frecuentes, el sistema de signos puede permitirnos un recuento de los intervalos de tiempo en que aparecen dichas conductas. Veamos la estrategia que, en este sentido, nos propone Anguera (1985: 62):

> La estrategia a seguir en los sistemas de signos se reduce a dividir la duración de la clase en períodos cortos (1-3 minutos) y registrar cada signo sólo la primera vez que ocurre en un intervalo; de tal modo, el registro mostrará no con qué frecuencia ocurre tal conducta, sino en cuántos intervalos y, por consiguiente la frecuencia de cada ítem está arbitrariamente limitada de 0 a 1 por intervalo.

La construcción de sistemas de signos está condicionada a nuestro conocimiento del problema a investigar y a su pertinencia o adecuación a este tipo de sistemas observacionales. En este sentido, considérese que los sistemas de signos no permiten realizar valoraciones (de grado o intensidad) de la conducta observada y no son, por tanto, pertinentes para examinar el grado de sociabilidad, la capacidad creadora, la aceptación por parte de los otros, etc.

La *escala estimativa* es "un instrumento de medición que requiere que el evaluador u observador asigne el objeto medido a categorías o continuos a los que se han dado numerales" (Kerlinger, 1985: 381). El observador -a partir de un modelo prefijado de categorías simbólicas o cuantitativas- realiza mediciones sobre los individuos y sus reacciones, sobre sus características y conductas. En las reglas de correspondencia unívocas que se establecen en este tipo de instrumentos la imagen (el término que se construye para clasificar la conducta u origen) suele ser una categoría verbal, un número o una gráfica. En el primer caso, la correspondencia se establece entre el objeto a observar y una expresión verbal más o menos descriptiva. Así, la gradación puede ser del tipo *siempre-casi siempre-a veces-pocas veces-nunca*, o *mucho-bastante-normal-poco-nada*. También esa gradación puede llevarse a cabo mediante una descripción -de ahí que se conozca a esta escalas como descriptivas- de las conductas ordenadas creciente o decrecientemente (ver López Barajas-Zayas, 1985: 205).

Así una escala estimativa descriptiva, que intente recoger información en tomo a la conducta indagativa de un estudiante, podría contener elementos como:

El alumno plantea preguntas relacionadas con el contenido
de la explicación del profesor
(Marque la opción que, según su opinión, describa mejor la conducta del alumno)

( ) Siempre ( ) Casi siempre ( ) A veces ( ) Casi nunca ( ) Nunca

Pero también podría ser:

El alumno plantea preguntas relacionadas con el contenido
de la explicación del profesor
(Marque la opción que, según su opinión, describa mejor la conducta del alumno)

( ) Siempre; nunca le faltan cuestiones oportunas sobre el tema que está explicando el profesor.
( ) Cuando está muy interesado por el tema hace preguntas muy oportunas.
( ) A veces hace preguntas muy pertinentes, pero otras... parece que no está en la clase, lo que pregunta no tiene mucho semido.
( ) Rara vez hace preguntas, creo que no entiende nada.

Ambas formas de escala estimativa descriptiva pueden combinarse en un instrumento común. Por su parte, las escalas estimativas numéricas son probablemente las más fáciles de construir y aplicar; también generan números directamente utilizables en un análisis estadístico de los datos. Cualquiera de las escalas anteriores puede convertirse fácilmente en una escala numérica anteponiendo números a cada categoría. Así, si nuestra escala es creciente:

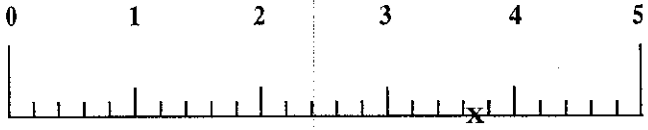
Et alumno plantea preguntas relacionadas con el contenido
de la explicación del profesor

(x) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

el observador indica que el alumno observado rara vez hace preguntas. Si la escala fuese decreciente (5, 4, 3, 2, 1) la interpretación (1) indicaría justamente lo contrario.

En las escalas estimativas gráficas las líneas o barras se combinan con frases descriptivas y/o con números. Así el reactivo "indagación del alumno" que estamos tomando como ejemplo, podría tener esta forma gráfica:

El alumno plantea preguntas relacionadas con el
contenido de la explicación del profesor



En la construcción de las escalas estimativas han de tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

a) Elegir la dimensión (conducta) adecuada al problema objeto de estudio: intensidad, duración, permanencia, arraigo.
b) Decidir el número de rangos de la escala.
c) En el caso de las escalas verbales o descriptivas, ha de tenerse en cuenta además:
   — La exhaustividad de las categorías o de los rangos.
   — La exclusividad de unos rangos frente a otros.
   — La unidad de enfoque de los rangos: se trata de que todos los rangos de una escala estén en la misma dimensión (duración, arraigo, intensidad, etc.).
   — La independencia: un aspecto por elemento de la escala.
   — La univocidad: un sólo enfoque por elemento.

Pero sobre todo, en la construcción de las escalas estimativas, resulta fundamental el poseer un conocimiento profundo del hecho a observar y alguna experiencia sobre el mismo. Antes de utilizar la forma definitiva de la escala resulta recomendable someterla a un ensayo o prueba piloto para probar su adecuación al problema que se pretende estudiar.

Las críticas fundamentales que se hacen a este tipo de escalas insisten en dos aspectos. Uno, extrínseco, derivado de la facilidad con que en apariencia pueden ser construidas y que lleva a un uso indiscriminado en todas las mediciones que se em-

prenden. Otro, intrínseco, que lleva en algunos casos a evaluar un objeto guiándose por la impresión general que se tiene del mismo (efecto de halo). Ejemplos propios de dicho efecto son alabar la organización de una clase porque en ella no gritan los alumnos, defender a los maestros más jóvenes y criticar a los más antiguos del cuerpo, pensar que un director desarrolla correctamente sus funciones porque nos recibe y trata amablemente. En otros casos, es posible observar ciertas tendencias generales en nuestras respuestas: conceder puntuaciones bajas a los individuos en todas las características (error de severidad); conceder puntuaciones demasiado altas a todos los individuos (error de indulgencia o lenidad); buscar el punto intermedio de la escala evitando los juicios extremos (error de tendencia central).

3.2. Sistemas descriptivos

Son sistemas de observación abiertos en los que la *identificación del problema* puede realizarse de un modo explícito aludiendo a conductas, acontecimientos o procesos concretos. Estaríamos entonces ante una *observación estructurada*. O bien las razones o cuestiones que preocupan al observador quedan definidas de un modo más vago o impreciso, como ocurre en la *observación no estructurada*. En este segundo caso, se pretenden explicar procesos en curso, fenómenos complejos o evaluar acontecimientos multidimensionales.

Este límite entre una definición precisa y otra más indeterminada de lo que pretende observarse no siempre resulta tan evidente; el observador, a menudo, combina ambos enfoques de modo que puede iniciar su estudio a partir de registros poco definitorios de lo que se pretende observar para continuar más tarde desde un enfoque más preciso. Es la famosa estrategia del *embudo* que siguen muchos investigadores (ver figura 8.2.). Se comienza por una observación descriptiva -no se tiene muy claro aún qué debe observarse y el problema no está lo suficientemente definido como para que la atención se centre en aspectos particulares y significativos-, para proseguir con una observación focalizada (lo que se observa ahora empieza a responder a cuestiones que son fruto de nuestra reflexión sobre hechos ya observados) y culminar con una observación selectiva (ya sólo observamos aquéllo que permite contrastar las hipótesis planteadas como explicación de los hechos observados).

En la *selección de muestras* la duración de la observación se acoge, en términos generales, a los límites naturales dentro de los que se manifiestan ciertas conductas, acontecimientos y procesos. Períodos de observación serían los que comprenden una sesión de clase, el recreo, una reunión de profesores, una visita al museo, etc., mientras la duración total del tiempo de observación se vería condicionada por el problema o cuestión a la que se pretende dar respuesta, por las propias circunstancias que rodean lo observado o por algún criterio personal del investigador. La duración total podría ser de un curso escolar, un trimestre, una jornada, o desde el inicio al término del acontecimiento, programa, actividad, etc.

Las *unidades de observación* abarcan múltiples aspectos de la conducta, ya que lo que se pretende reflejar en toda su complejidad y extensión un proceso o fenómeno

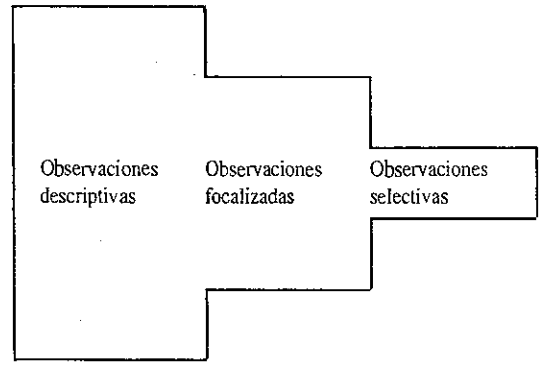


Figura 8.2: Fases del proceso de observación.

educativo dado o una conducta particular. El observador busca descripciones detalladas y copiosas que permitan validar los esquemas de referencia que utiliza para explicar el fenómeno en cuestión.

El *registro de lo observado*, en su forma más tradicional, se realiza a través de lo que se denominan *notas de campo* (por supuesto también se utilizan aquí las grabaciones en audio y/o vídeo). Las notas de campo son apuntes para recordar la observación realizada de modo que nos facilite un posterior estudio y reflexión sobre el problema.

Durante la observación se toman notas breves para recordar lo visto (recrear escenas en la mente). Se toman en forma de palabras-clave, nombres, frases entrecortadas, dibujos, claves simbólicas, esquemas, etc. Terminada ésta, se toman notas ampliadas para reconstruir con fidelidad lo visto (como en una fotografía). Son notas en las que además se hacen reflexiones, se añaden comentarios, ideas, frases, dibujos que ilustren lo observado. En cualquier caso, la descripción de los hechos, debe separarse de su interpretación por el observador, diferenciándolos mediante corchetes o paréntesis o indicando que se trata de un comentario del observador (C.O).

Las notas de campo ampliadas comienzan con un título que resume una observación (un período de observación). Suelen contener además la fecha (día, mes, año, incluso hora de la observación). Incluyen además un diagrama del escenario observado. Se escriben dejando márgenes amplios para incluir los comentarios del observador o los de otras personas. Constan de párrafos breves monotemáticos, en que cada nuevo tema o asunto abre un punto y aparte (esto facilita su posterior análisis). En ellas se deben diferenciar los distintos niveles de lenguaje (el del observador, los profesores, los alumnos, el director...), identificando a los que los utilizan (por medio de sinónimos, abreviaturas, etc.). Es oportuno guardar copias de estas notas.

3.3. Sistemas narrativos

Los sistemas narrativos permiten realizar una descripción detallada de los fenómenos a observar y explicar procesos en curso. Se plantean, además de los objetivos

anteriores, la identificación de patrones de conducta que se den dentro de los acontecimientos específicos observados, así como la comprensión de los mismos, que más tarde podrán ser comparados con otros casos, de forma que se puedan constatar los patrones identificados.

Utilizando los sistemas narrativos podremos obtener información acerca de una práctica determinada o un tipo concreto de conducta, bien registrando segmentos específicos de dichas prácticas o conductas (incidentes críticos), o bien recogiendo todo el proceso de la conducta sin interrupción y con el mayor detalle posible (descripciones de muestras), considerando diferentes aspectos/puntos de vista del acontecimiento (descriptivos, metodológicos, personales, teóricos) -notas de campo-, señalando las particularidades de la vida exterior así como la subjetividad singular del observador (diario).

Ya que, como señalamos anteriormente, el objetivo de los sistemas narrativos es recoger de la forma más detallada posible todo el flujo de una conducta, el período de observación va a quedar delimitado por los propios límites de la conducta o acontecimientos a observar, es decir, la duración de la observación va a coincidir con la duración del acontecimiento. Igual va a ocurrir con la selección del lugar. Tomaremos como punto de referencia el lugar en el que se suelen dar los hechos de manera natural. Gracias a la narración vamos a poder enlazar, como si de una novela se tratara, lo ocurrido en el pasado con lo que sucede en el momento presente. No vamos a señalar, por tanto, un intervalo específico como ocurre en el sistema categorial, sino que elegimos todo un período de observación donde se recoge de forma cronológica (a diario, semanalmente), y en su lugar natural, lo que sucede en torno a la práctica objeto de estudio.

A través de los sistemas narrativos vamos a registrar la ocurrencia natural de acciones, acontecimientos, conductas, etc, sin tratar de filtrar lo que ocurre de forma sistemática, es decir, recogeremos los acontecimientos tal y como están ocurriendo, sin separarlos de todo lo que pueda estar influyendo o interviniendo en la situación observada. El observador sólo tendrá predeterminado un punto de observación muy general a partir del cual recogerá los acontecimientos, y decidirá dónde y cuándo se producirán, con alguna probabilidad, las observaciones.

De esta forma el registro de un acontecimiento a través de un sistema narrativo va a implicar la obtención de información acerca del proceso que sigue la situación a estudiar, así como sobre otros datos de interés que puedan estar influyendo en la ocurrencia del acontecimiento. Por otra parte, la información que obtengamos respecto a nuestro objeto de estudio va a estar influenciada por la propia visión del observador, ya que sus percepciones, su capacidad de captación y expresión determinarán qué registrará y cómo lo hará.

Nos situamos, pues, ante un tipo de sistemas de registro de observación en el que las unidades básicas son naturales, es decir, "un registro de la ocurrencia natural de las acciones, acontecimientos, conductas y demás" (Evertson y Green, 1989: 342). Para que nuestro registro sea lo más *natural* posible el control en este tipo de registros supondrá que las personas observadas así como el propio observador se comporten *normalmente*. Los sistemas narrativos recogen nuestras observaciones de la *vida real*, es

decir, que "los hechos se captan tal como se van presentando, sin preparación" (Ander-Egg, 1980:204).

Por lo que respecta al momento en el que se seleccionan las unidades de análisis tenemos que hacer referencia a dos momentos/procesos diferentes que el observador puede elegir para esta fase de la observación. El primer momento supone la selección del tema de observación (más o menos definido según el tipo de registro narrativo a utilizar) a través de un proceso deductivo, es decir, se selecciona qué se va a observar en función de investigaciones pasadas, hipótesis previas de investigación, o unidades anteriormente observadas. El segundo momento supone la selección mediante un proceso inductivo a través del cual extraemos unidades de análisis más definidas y ajustadas al propio acontecimiento observado, precisamente a partir de los propios registros.

En un mismo proceso de investigación podemos seguir las dos estrategias: a) comenzar a trabajar registrando todo lo que nos pueda parecer de interés para un objeto amplio de estudio; y b) a partir de estos registros extraer una serie de unidades de observación más específicas (procedimiento inductivo). Una vez hecho esto podemos continuar la observación, esta vez incorporando las unidades de análisis que ya vienen determinadas por nuestras observaciones previas (procedimiento deductivo), respondiendo al esquema del embudo que comentamos al hablar de los sistemas descriptivos.

Respecto al momento del registro, éste puede realizarse durante el momento de la observación o con posterioridad a ésta. Los diferentes sistemas narrativos se podrán construir de dos formas diferentes, si atendemos al momento del registro o de la anotación de las observaciones durante la observación o en el momento, en vivo, In situ (incidentes críticos, registro de muestras, notas de campo), o bien después del acontecimiento (diario).

El *registro de incidentes críticos* se utiliza para recoger información concreta y específica respecto a una cuestión de interés. El incidente crítico debe reunir las siguientes características: (a) suficiente nivel de complejidad y significación para que se pueda predecir y analizar algo sobre una persona o grupo, y (b) que el fin y la intención del comportamiento aparezca de forma clara al observador. Este mismo autor señala los elementos que deben incluirse en este registro entre los que se destaca el contexto en el que se da el comportamiento o el acontecimiento, la descripción del incidente y la valoración que sobre el mismo realiza el observador.

El *registro de muestra* supone el registro de los acontecimientos en el acto, recogiendo toda la conducta que se manifiesta durante el período establecido y de una manera ininterrumpida y detallada. Se utiliza para registrar en forma de secuencia "todo" lo que hacen los sujetos sin realizar ningún tipo de selección respecto de lo que ocurre.

Las *notas de campo* aluden a todas las informaciones, datos, fuentes de información, referencias, expresiones, opiniones, hechos, croquis, etc. que puede ser de interés para la evaluación o el diagnóstico, es decir, son todos los datos que recoge el observador en el campo durante el transcurso del estudio. Estas notas pueden servir posteriormente para la realización de un diario.

El *diaria* es un instrumento reflexivo de análisis. Es decir, el investigador va a plasmar en él no sólo lo que recuerda -casi siempre apoyado por las notas de campo-

sino también o, mejor, sobre todo, las reflexiones sobre lo que ha visto y oído. Si decíamos que en los sistemas narrativos era muy importante la perspectiva del observador (su forma de ver y oír las cosas, su capacidad de expresión, su lenguaje, su capacidad de captación), en el diario es donde más presente está su personalidad; en él expresa los pensamientos y sentimientos que le han generado lo observado.

3.4. Sistemas tecnológicos

Se caracterizan por ser sistemas abiertos y fácilmente adaptables a otros sistemas de observación. Con ellos se busca dar respuesta a un problema salvando el carácter relativo y temporal de la información recogida. Las dimensiones del problema quedan registradas de modo permanente, permitiendo una continua revisión de las mismas. Los hechos o fenómenos que son observados mediante estos sistemas cuyo carácter es longitudinal (se desarrollan en el tiempo en una sucesión a veces conteniendo una serie no interrumpida de información), pueden transformarse en hechos o fenómenos transversales y separables en unidades de diferente tamaño, con la ventaja de que el observador puede reconstruir cuando lo desea su primitiva naturaleza procesual.

Con los sistemas tecnológicos se puede abordar cualquier tipo de problema, con la ventaja de presentarlo dentro de un plano (no de un punto) de sonido (grabación en audio), imagen fija (fotografía, diapositiva) o imagen en movimiento con sonido (cine, vídeo).

El observador puede seleccionar muestras relativas a conductas, acontecimientos o procesos diversos, pero debe adoptar decisiones que afectan al emplazamiento del artefacto (cámara, grabadora, etc.): debe seleccionar la amplitud del objetivo o la frecuencia del registro, elegir el plano (gran plano general, plano general largo, plano general, plano americano, plano medio, etc.), determinar el contraste figura/fondo, la intensidad lumínica, etc.; así como elegir el propio medio de acceso al campo y la selección del lugar de la observación.

Las unidades de observación varían en función del medio que estemos utilizando en cada caso, en función del objetivo desde el que estemos realizando el registro de los datos. En unos casos pueden ser palabras, frases, ruido (si el registro es únicamente sonoro); en otros pueden ser imágenes visuales fijas (fotografías), segmentos de esas imágenes, composiciones hechas con un conjunto de ellas; también pueden ser una combinación de imágenes, material sonoro y transcripción gráfica de sonidos (vídeo, cine).

El registro de los datos se realiza a partir de instantáneas o secuencias de imágenes y/o sonido en vivo, mediante diferentes aparatos que facilitan el registro permanente de acontecimientos, conductas, etc. Este tipo de registro suministra el *dato bruta* sobre el que el observador debe trabajar sistemáticamente hasta completar su elaboración y acceder así a la información deseada.

Sobre el registro de los datos con sistemas tecnológicos en escenarios naturales (p.e una clase) pueden existir ciertas reticencias, sobre todo cuando se piensa que la introducción de medios como el vídeo o la fotografía distorsionan esas condiciones naturales. Desde nuestro punto de vista, si en un primer momento la cámara o la grabadora efectivamente provocan cierta expectación y desasosiego en los sujetos observados, el contacto cotidiano con esos medios tiende a reducir tales efectos. La razón de esto es que la cámara que nos mira no reacciona tan sensiblemente como lo haría una persona (observador). En este sentido es recomendable que, al introducir un medio técnico en la observación de una escena natural, no se grabe realmente (más bien se simule esa grabación) hasta que los sujetos que en ella participan rutinicen sus actividades.

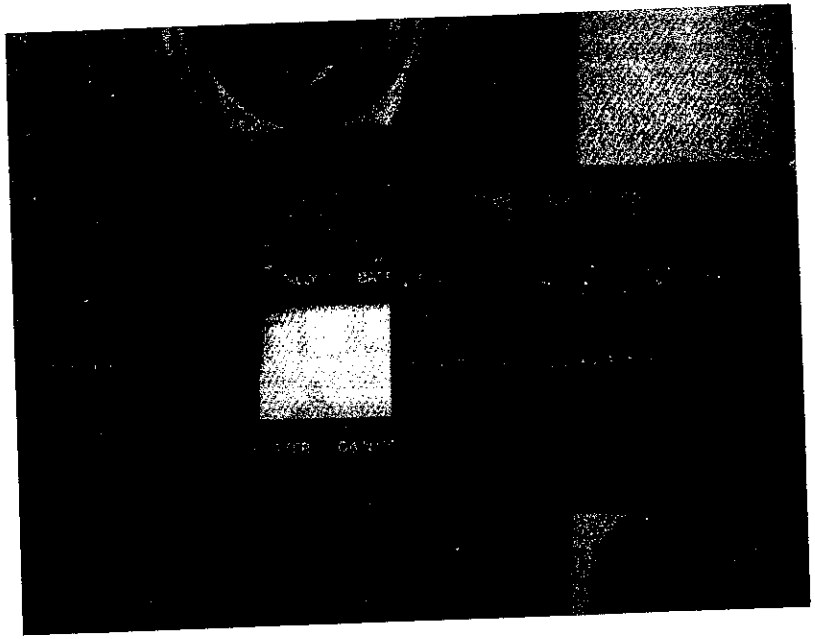
4. LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La observación participante es uno de los procedimientos de observación más utilizados en la investigación cualitativa y uno de los elementos más característicos de este tipo de investigaciones. Sin duda, para muchos investigadores, la sola presencia de la observación participante en un estudio confiere el status de cualitativo. Incluso uno de los diseños de investigación cualitativa más conocidos se identifica con este tipo de observación.

Como tal procedimiento, la observación participante no aporta diferencias significativas a otras formas de observación. La definición del contexto, la selección de muestras o la estrategia de registro no son distintas a las utilizadas en otros formatos de observación *no participantes* (sistemas de categorías, listas de control, sistemas de signos, etc). Es precisamente la *naturaleza de la participación* a ella asociada lo que la distingue y caracteriza. Los diferentes roles que puede asumir el investigador, y que han sido revisados en un capítulo precedente, nos dan una idea de las posibilidades que quedan abiertas al abordar la observación adoptando un papel determinado.

Podemos considerar a la observación participante como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución. Supone, además, aprender los modos de expresión de un determinado grupo -p.e. los profesores de secundaria-, comprender sus reglas y normas de funcionamiento y entender sus modos de comportamiento. Incluso, para el investigador, supone adoptar la misma apariencia que los participantes en los hechos estudiados, asumir las mismas obligaciones y responsabilidades (está allí cuando el portero abre el colegio o cuando suena la sirena que anuncia la próxima clase); y convertirse en sujetos pasivos de sus mismas pasiones y convulsiones (participa de los triunfos y decepciones de cada día).

La observación participante implica, por tanto, el dominio de una serie de habilidades sociales a las que deben sumarse las propias de cualquier observador. Resulta, por tanto, una práctica nada sencilla y que requiere un cierto aprendizaje que permita al investigador desempeñar el doble rol de observador y participante. No obstante, el esfuerzo invertido está suficientemente compensado con la calidad de la información que se obtiene con este procedimiento. El observador participante puede acercarse en un



La observación nos proporciona una representación de la realidad.

sentido más profundo y fundamental a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que les preocupan. Ese acercamiento que sitúa al investigador en el papel de los participantes, permite obtener percepciones de la realidad estudiada que difícilmente podrían lograrse sin implicarse en ella de una manera efectiva. De igual modo, la observación participante favorece un acercamiento del investigador a las experiencias en *tiempo real* que viven personas e instituciones; el investigador no necesita que nadie le cuente cómo han sucedido las cosas o cómo alguien dice que han sucedido, él estaba allí y formaba parte de aquello.

CAPÍTULO IX

ENTREVISTA

INTRODUCCIÓN

La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de *interacción verbal.*

Conforme el propósito profesional con que se utiliza la entrevista, ésta puede cumplir con algunas de estas funciones: (a) obtener información de individuos o grupos, (b) influir sobre ciertos aspectos de la conducta (opiniones, sentimientos, comportamientos), o (c) ejercer un efecto terapéutico.

En el desarrollo de la entrevista hay que considerar aspectos relativos a la relación entrevistador-entrevistado, la formulación de las preguntas, la recogida y el registro de las respuestas o la finalización del contacto entrevistador-entrevistado. No obstante, hemos de reconocer la existencia de estrategias diferentes en el desarrollo de las mismas según las diferentes modalidades de entrevista.

Con el análisis e interpretación de los resultados, el entrevistador sistematiza, ordena, relaciona y extrae conclusiones relativas al problema estudiado. Los datos poco elaborados recogidos en una fase anterior son transformados en información valiosa sobre el problema estudiado o bien en claves que conducen a la modificación de ciertas conductas o actitudes de los sujetos entrevistados. En el proceso de análisis e interpretación de los resultados, debemos distinguir una casuística diferente que afecta a las distintas modalidades de entrevistas.

De los diferentes tipos de entrevistas que pueden utilizarse en la investigación cualitativa (entrevista estructurada, no estructurada o en profundidad, entrevista de grupo, etc.), en este capítulo vamos a centramos en la entrevista no estructurada, en profundidad o etnográfica. En el capítulo siguiente abordaremos el cuestionario como una técnica de recogida de información similar a la entrevista estructurada, pero que no

implica una interacción cara a cara entre quienes formulan las preguntas y quienes ofrecen las respuestas.

1. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

En la entrevista en profundidad el entrevistador desea *obtener información* sobre determinado problema y a partir de él establece una *lista de temas*, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc., pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano. En este sentido, puede decirse que quienes preparan las entrevistas focalizadas no desean contrastar una teoría, un modelo o unos supuestos determinados como explicación de un problema. Tienen ciertas ideas, más o menos fundadas, y desean *profundizar* en ellas hasta hallar explicaciones convincentes. Puede, incluso, que en ocasiones sólo desee conocer *cómo otros* -los participantes en la situación o contexto analizado- *ven el problema*.

Este tipo de entrevistas tienen un origen ligado a planteamientos *sociológicos y antropológicos*. En este sentido, aparece como esencial llegar a obtener el conocimiento del punto de vista de los miembros de un grupo social o de los participantes en una cultura. La entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos.

Su preparación requiere cierta experiencia, habilidad y tacto para saber buscar *aquello* que desea ser conocido; focalizar progresivamente el interrogatorio hacia cuestiones cada vez más precisas (a veces se necesitan varias entrevistas para ello) y ayudar a que el entrevistado se exprese y aclare pero sin sugerir sus respuestas.

Desde su formato a la intención que la preside, todos los elementos que definen esta modalidad de entrevista, tienden a caracterizarla como opuesta a la entrevista estructurada. Lo que el entrevistador persigue con ella no es contrastar una idea, creencia o supuestos, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros. No es el propio conocimiento o explicación lo importante, lo realmente interesante son las explicaciones de los otros. Incluso los conceptos que utilizamos para preguntar reflejan la manera en que otros nombran a las cosas, son el significado que atribuyen a los objetos, personas que les rodean o a las experiencias que han vivido. En este sentido, la entrevista se desarrolla a partir de cuestiones que persiguen reconstruir lo que para él -el entrevistado- significa el problema objeto de estudio.

A este tipo de entrevistas también se les suele identificar como *entrevistas informales*, porque se realizan en las situaciones más diversas: mientras se ayuda al entrevistado a realizar determinada tarea; en la cafetería donde se reúne con un grupo de colegas; o en el transcurso de cualquier acontecimiento que se está compartiendo con él. También se las identifica como informales porque en ellas no se adopta el rol de un entrevistador inflexible. Todo es negociable. Los entrevistados pueden hablar sobre la conveniencia o no de una pregunta, corregirla, hacer alguna puntualización o responder de la forma que estimen conveniente (Agar, 1980).

A diferencia de las entrevistas estructuradas, se desarrollan en una situación *abierta*, donde hay mayor flexibilidad y libertad. Aunque los propósitos de la investigación gobiernen las preguntas a formular, su contenido, declaración y secuencia están en manos del entrevistador (Cohen y Manion, 1990).

Es posible concebir la entrevista en profundidad como "una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal" (Spradley, 1979:58).

Desde esta perspectiva no resulta difícil confundirla con la conversación libre. De hecho, autores como Woods (1987) prefieren hablar de *conversaciones* o *discusiones*, y Goetz y LeCompte (1988) han acuñado un término mediador -*entrevistas conversacionales*- para aludir a ellas. Sin embargo, la introducción de ciertos componentes de carácter etnográfico le dan un sentido intencional a esas conversaciones convirtiéndolas en verdaderas entrevistas.

1.1. Elementos diferenciadores de la entrevista en profundidad

Según Spradley (1979) los elementos diferenciadores de la entrevista en profundidad son la existencia de un propósito explícito, la presentación de unas explicaciones al entrevistado y la formulación de unas cuestiones.

La entrevista parte de un *propósito explícito*. Comenzar hablando de algún asunto intrascendente para la investigación que realizamos, tocar en ella los temas más variados de manera que el informante se sienta confiado y exprese sus opiniones con naturalidad, no debe hacernos olvidar la razón que nos ha reunido allí con una persona que hace unas horas era completamente desconocida.

La persona a la que entrevistamos puede tener una idea más o menos confusa sobre ese propósito, pero el entrevistador gradualmente va ejerciendo un mayor control sobre lo que se está hablando, dirigiendo progresivamente la conversación hacia aquellos temas que le ayudarán a descubrir lo que piensa su informante.

Un segundo elemento que define a este tipo de entrevista es la presencia de explicaciones al entrevistado. La entrevista en profundidad supone un proceso de aprendizaje mutuo. Mientras se está conociendo la cultura de un informante, éste también aprende algo -quizás llegue a ser más consciente de su rol como profesor o de sus relaciones con los alumnos-. Por esta razón, desde el primer encuentro hasta la última entrevista, el investigador debe ofrecer una y otra vez explicaciones al informante. Para autores como Taylor y Bogdan (1986) estas explicaciones no son necesarias e incluso pueden ser contraproducentes. Desde nuestro punto de vista, deben ofrecerse explicaciones sobre la *finalidad y orientación general* del estudio que pretendemos realizar. Así podemos comentar con el informante: "Estoy interesado en tu trabajo. Me gustaría hablar contigo sobre lo que hacen los miembros de un E.P.O.E." (Equipo de Promoción y Orientación Educativa). Posteriormente, podemos ser más específicos: "Quiero saber cómo ve su trabajo un orientador, en qué términos habla de lo que hace, cómo alude a sus relaciones con los demás miembros de la comunidad educativa; quiero estudiar a los orientadores desde tu punto de vista".

Por otra parte, puesto que toda investigación cualitativa busca aprehender los significados que los informantes atribuyen a los elementos del contexto en el que participan, si pretendemos que nuestros informantes *se expresen utilizando sus propios términos* y hablen con nosotros como si estuviesen charlando con los demás miembros de su contexto, no estará de más que les recordemos que no deben hacernos *traducciones*. Una explicación típica solicitando de nuestro informante que se exprese en su propio lenguaje podría ser: "Si le estuvieses hablando a un orientador qué le dirías".

A lo largo de la entrevista, también es posible que debamos explicar a nuestro informante lo que se espera de él, de modo que pueda ofrecernos una información más precisa. Por supuesto, este tipo de explicaciones es más pertinente cuando se han realizado ya varias entrevistas con el mismo informante y nos encontramos en una situación en que podemos desviarnos más y más del modelo de conversación libre y pedirle que desarrolle tareas como clasificar los términos escritos en un cuadro o ordenar los conceptos que él mismo ha utilizado.

En esos momentos es necesario introducir una *explicación de la entrevista que vamos a desarrollar:* "Hoy me gustaría preguntarte algunos tipos de cuestiones. He escrito algunos términos en tarjetas y me gustaría que me dijeras cuáles de ellos son semejantes y cuáles son diferentes".

A veces, incluso, debemos ofrecer *explicaciones de las propias preguntas* que se plantean. Dado que el principal instrumento con que cuenta el etnógrafo para descubrir lo que piensa su informante es la pregunta etnográfica y que existen muchos y variados tipos de cuestiones que se pueden plantear, es importante explicar su verdadero sentido y la razón por la que se introduce en un determinado momento. En algunos casos, puede bastar con un "quiero formularte un tipo de cuestión diferente...". En otros casos, la explicación de la pregunta debe ser mucho más detallada.

El *tipo de cuestiones* que se formulan en una entrevista en profundidad presenta, como veremos en un apartado posterior, unas peculiaridades que tienden a acentuar el carácter específico y diferencial de este tipo de entrevistas. No obstante, junto a los rasgos distintivos, cabría identificar además aspectos que permiten diferenciar este tipo de entrevista de la conversación libre.

El *diálogo* que se mantiene entre entrevistador e informante es *asimétrico*: el primero formula todas las preguntas y el segundo habla sobre sus experiencias. Así, aunque pueden establecerse turnos de palabra no suelen preguntarse por sus respectivas visiones del problema y no informan por igual de las mismas.

El entrevistador busca deliberadamente la *repetición* de lo que ha afirmado el informante, bien repitiéndolo él mismo bien haciendo que lo repita el informante. Incluso en entrevistas largas puede llegar a preguntar una y otra vez cuestiones que son similares: "¿Puede pensar en otros tipos de alumnos que hay en tu clase o en la escuela, aparte de los que ya me has descrito?".

Un nuevo elemento que diferencia la entrevista en profundidad de la conversación libre es que *implica expresar interés e ignorancia* por parte del entrevistador. Durante buena parte de la entrevista aparecerá como el único verdaderamente interesado y con curiosidad hacia lo que piensa, dice o cree su interlocutor.

En una entrevista en profundidad no se busca abreviar -como ocurre a menudo en las conversaciones libres-, más bien *las preguntas estimulan una y otra vez al informante a que entre en detalles*, a que exprese sin prácticamente limitación alguna sus ideas o valoraciones.

2. DESARROLLO DE LA ENTREVISTA

El desarrollo de la entrevista en profundidad se apoya en la idea de que el entrevistado o informante es un ser humano, no un organismo que responde a la manera pauloviana a un estímulo externo; es una persona que da sentido y significado a la realidad. Desde esta perspectiva, la entrevista se concibe como una interacción social entre personas gracias a la que va a generarse una comunicación de significados: una persona va a intentar explicar su particular visión de un problema, la otra va a tratar de comprender o de interpretar esa explicación.

Los elementos que van a analizarse aquí, pretenden subrayar los aspectos más destacados de esa interacción social que es la entrevista en profundidad. Comenzaremos, en este sentido, examinando la relación entrevistador-entrevistado.

2.1. Relación entrevistador-entrevistado

La entrevista en profundidad requiere para su desarrollo un tipo especial de relación entre las personas en ella implicadas. Esa relación es tan importante que llega a condicionar la calidad de la información recibida. Si tuviésemos que resumir en un concepto el carácter de esa relación seguramente hablaríamos de *confianza*. De este modo, podríamos decir que la entrevista en profundidad es un proceso de entendimiento y confianza mutua entre entrevistador y entrevistado.

Los *primeros momentos* de la relación entrevistador-entrevistado suelen estar presididos por una *desconfianza mutua*, por un sentimiento de aprensión. Uno no sabe muy bien cómo el otro va a interpretar lo que decimos, nuestros gestos o incluso cómo nos ve físicamente. En esos momentos iniciales, la estrategia que mejor puede favorecer el comienzo de una relación de confianza es la de *procurar mantener hablando* al entrevistado. Es importante que perciba que se le escucha con atención y que aquello que dice tiene algún sentido para nosotros, que el entrevistado comparte un mismo lenguaje y quizás un mismo significado y llama a las cosas de la misma manera.

Tras estos momentos de desconfianza inicial propios de una primera entrevista, es posible identificar una fase de *exploración*, que se desarrolla en la primera entrevista o en otras posteriores. Una persona estudia las reacciones que está produciendo en la otra y se siente a su vez estudiada en sus propias reacciones. Ganar la confianza del otro (el informante) en esta fase de la entrevista, puede ser una meta alcanzable si ponemos en marcha estrategias como *repetir las explicaciones* del informante o al menos utilizar sus propias palabras cuando se intente aludir a un mismo concepto, *apoyar lo que dice* el entrevistado, *preguntar por el uso*, no por el significado de las cosas a las que alude

el informante. Estas estrategias hacen que el entrevistado se sienta escuchado, comprendido y reforzado en el empleo de un determinado lenguaje.

La *cooperación* entrevistador-informante puede entenderse ya como un avance significativo en el proceso para desarrollar una relación de confianza. Cooperar supone efectivamente una unidad de acción frente a un mismo problema. El informante está dispuesto a colaborar con el entrevistador para llegar a explicar su visión del problema. No obstante, y aunque con este nivel de confianza ya es posible concluir el proceso de entrevista, es preferible intentar alcanzar un mayor grado de confianza con el entrevistado que nos proporcione información de mayor calidad.

Podemos decir que existe una verdadera relación de confianza entrevistador-entrevistado cuando éste último aporta información personal comprometedora para él y cuando tiene suficiente libertad para preguntar al entrevistador. En ese momento, podemos hablar de la *participación* del informante. Mantener esa participación requiere que, por parte del entrevistador, se pongan en práctica estrategias como la de recordar al entrevistado que se va a *guardar el anonimato*, que en cualquier caso *él tiene la última palabra*, una vez concluida la entrevista, éste podrá revisarla y negociar con el entrevistador sus posibles variaciones.

2.2. El comienzo de la entrevista

El comienzo de una entrevista en profundidad se asemeja al de una conversación libre en la que los interlocutores hablan de un modo relajado sobre distintos temas cotidianos. El entrevistador poco a poco introduce preguntas buscando respuestas que proporcionan puntos de vista generales sobre un problema, descripciones amplias de un acontecimiento o narraciones que cuentan el desarrollo de una institución, el trabajo en una clase, etc. No es aconsejable, en estos primeros momentos de la entrevista, preguntar por los detalles concretos de una actividad o por las razones que explican determinada cnnducta. Lo que perseguimos -aparte de una primera aproximación al punto de vista de nuestro informante- es desarrollar en él un sentimiento de confianza y el permitirles hablar sobre temas y aspectos que conoce o ha experimentado sobradamente contribuye a crear ese sentimiento. Nuestro informante debe percibir que en la entrevista vamos a preguntarle por cosas para las que va a tener una respuesta sencilla, que no vamos a contrastar sus conocimientos o a comprometer su status dentro del grupo al que pertenece.

En estos primeros momentos, e incluso en las primeras entrevistas, el informante puede desviarse del tema inicial de la pregunta y extenderse en consideraciones diversas sobre otros temas. Entendemos que esta actitud responde a su propia incertidumbre e inseguridad ante el hecho mismo de sentirse entrevistado, interrogado sobre algo. En este sentido, dejarle hablar y escucharle, permitiéndole autocorregirse en sus divagaciones puede ayudarle a vencer esa incertidumbre.

En las entrevistas siguientes, quizás sea preciso ir enfocando cada vez más la conversación hacia un grupo convergente de temas. Para ello, debemos mostrar al informante interés por unos temas y un cierto desinterés por otros. La reconducción de la

entrevista hacia otro tema, o hacia preguntas ya planteadas y que no han quedado suficientemente aclaradas, puede hacerse después de una pausa o simplemente dejando de tomar notas o de asentir tras una larga exposición del entrevistado. Pueden ser signos que muestren a éste que ha llegado el momento de hablar de otra cosa.

A la hora de reconducir las entrevistas, hay entrevistadores que llevan un pequeño guión escrito, otros prefieren memorizar una serie de aspectos sobre los que desean dirigir la entrevista. Esto les permite cierta independencia para improvisar sus preguntas sobre la marcha sin detener el flujo de la conversación con el entrevistado.

2.3. Situación de entrevista

Superados los primeros momentos, una situación normal de entrevista debe realizarse en un clima que respete la interacción natural de las personas. En el seno de una conversación, todos tendemos a hablar sobre nosotros mismos y esa tendencia no debe ser abortada sino más bien aceptada como natural. Hay que dejar hablar al entrevistado sobre el tema de modo que pueda expresar libremente sus ideas.

Algunos elementos, que no deben entenderse como un modelo sino más bien como elementos tendentes a favorecer ciertos procesos, ayudan a conseguir ese clima de naturalidad y de libre expresión propio de las entrevistas etnográficas:

a) No emitir juicios sobre la persona entrevistada. Se trata de escuchar a la otra persona sin hacer juicios negativos o reprimendas. Si no se está de acuerdo con ciertos planteamientos, debe evitarse el ataque global a la persona. Más bien se trata de comprender su punto de vista, aunque no lo aceptemos; de transmitirle nuestra simpatía y nuestra comprensión.
b) Permitir que la gente hable. Sobre todo en las primeras entrevistas, la gente debe tener espacio y tiempo suficiente para contar lo que desee sobre un tema; hay que animarla a seguir, a que las ideas fluyan libremente. A veces será necesario suavizar las situaciones que puedan generar discrepancias con el entrevistado, incluso será necesario ponerse en su lugar ejemplificando situaciones semejantes a las vividas por esta persona.
c) Realizar comprobaciones cruzadas. Hay que volver una y otra vez a lo que una persona ha dicho, para aclarar ciertos aspectos o comprobar la estabilidad de una opinión. En este sentido, muchas veces las preguntas del entrevistador permiten que los propios entrevistados clarifiquen sus propias ideas. Como diría Spradley (1979), hay que enseñar a los informantes a que se comporten como tales.
d) Prestar atención. El entrevistado debe percibir que seguimos su conversación y que comprendemos e interpretamos correctamente sus ideas. En este sentido, pueden ser recomendables las repeticiones aclaratorias utilizando los propios términos empleados por los informantes.
e) Ser sensible. Se trata de seguir en el plano de los sentimientos el discurso de esas personas, es decir, implicarse afectivamente en lo que se está diciendo.

2.4. Cuestiones

Existen diferentes clasificaciones sobre el contenido de las preguntas de una entrevista. Nosotros vamos a presentar aquí, en primer lugar, la elaborada por Patton (1980). Este autor distingue entre preguntas demográficas/biográficas, preguntas sensoriales, preguntas sobre experiencia/conducta, preguntas sobre sentimientos, preguntas sobre conocimiento, preguntas de opinión/valor.

Las preguntas *demográficas o biográficas* se formulan para conocer las características de las personas que son entrevistadas. Aluden a aspectos como edad, situación profesional, formación académica, etc.

> ¿Cuántos años llevas en este centro?
>
> ¿En qué curso estás?

Las preguntas *sensoriales* son cuestiones relativas a lo que se ve, escucha, toca, prueba o huele.

> Cuando entras en la clase, ¿qué ves?
>
> Descríbeme cómo ves, hueles y escuchas las personas/objetos en el espacio que configura tu clase.

Las preguntas sobre *experiencia/conducta* se formulan para conocer lo que hace o ha hecho una persona. A través de ellas se pretende que el entrevistado describa experiencias, conductas, acciones y actividades que habrían sido visibles de haber estado presente un observador.

> Si estuviera una semana en tu clase, ¿qué habrías hecho para crear un buen clima de clase?
>
> ¿Qué cosas harías para conseguir un ambiente agradable de clase?

Las preguntas sobre *sentimientos* están dirigidas a recoger las respuestas emotivas de las personas hacia sus experiencias.

> ¿Qué sentimientos te inspira tu enseñanza/aprendizaje (ansiedad, felicidad, satisfacción, etc.) en el ambiente de tu clase?

Las preguntas de *conocimiento* se formulan para averiguar la información que el entrevistado tiene sobre los hechos o ideas que estudiamos.

> ¿Qué características tiene el ambiente de la clase de este centro?
>
> ¿Cómo reaccionan las personas (profesores y alumnos) que interaccionan en el ambiente de la clase?

Las preguntas de *opinión/valor* se plantean al entrevistado para conocer el modo en que valoran determinadas situaciones. Las preguntas de este tipo nos indican lo que piensan las personas sobre un tema. También nos permiten recoger información sobre sus intenciones, metas, deseos y valores.

> ¿Cómo piensas que debe ser el ambiente en el aula de un centro de formación del profesorado?
>
> ¿Cuál es tu opinión sobre las características, atributos, rasgos, cualidades, matrices que debería tener el ambiente en una clase de este centro?

Como ya se ha comentado en otro momento, el tipo de cuestiones que se plantean en las entrevistas en profundidad terminan definiendo el propio carácter de estas entrevistas. Efectivamente, si bien la temática (biográfica, sensorial, experiencial, de conocimiento, de sentimientos, de opinión, valor) que se aborda en las preguntas no difiere en esencia a la planteada en otras entrevistas, el enfoque o formato de esas cuestiones sí que resulta específico. En este sentido, vamos a considerar aquí tan sólo este último aspecto.

En las entrevistas en profundidad pueden plantearse, al menos, tres tipos generales de cuestiones: descriptivas, estructurales y de contraste. Estos tipos de preguntas, identificados por Spradley (1979), suponen considerar respectivamente tres momentos diferentes en el proceso de acercamiento ante un problema; que son el conocimiento, la comprobación y la relación. En este sentido, pueden utilizarse sobre todo dependiendo del grado de información y comprensión en el que se halle el estudio de los diferentes aspectos de un problema. Así, dentro de una misma entrevista y al tratar distintos aspectos del problema, es posible utilizar los tres tipos de cuestiones.

Al plantear *cuestiones descriptivas* el entrevistador intenta acercarse al contexto en el que el informante desarrolla sus actividades rutinarias. Se anima a hablar al entrevistado sobre una parte de las actividades que cotidianamente desarrolla o acerca de los lugares o materiales que utiliza al desarrollar esas actividades. Se pregunta de modo que sea posible extraer una gran muestra de declaraciones en el lenguaje propio de los informantes. Lo que interesa son descripciones abundantes que faciliten un primer acercamiento al problema.

Dentro de este tipo de preguntas podemos diferenciar varias modalidades, tales como preguntas gran recorrido, preguntas mini-recorrido, preguntas ejemplo, preguntas de experiencia y preguntas de lenguaje nativo.

Las *preguntas gran recorrido* se formulan para obtener una descripción verbal de las características significativas de una actividad o escenario sociales. Aluden a espacios, tiempo, hechos, personas, acciones y objetos.

¿Podrías describirme el interior de la escuela?
¿Podrías hablarme de los hechos más signiticativos que tienen lugar en una jornada escolar?
¿Podrías describirme los materiales que utilizas en la clase?
¿Podrías hablarme de tus alumnos, atendiendo a sus rasgos más característicos?

Las *preguntas mini-recorrido* presentan el mismo formato que las anteriores con la salvedad de la amplitud de su demanda para los informantes. Se circunscriben a espacios, hechos, lugares, personas, actividades y objetos más limitados.

¿Podrías describirme el interior de tu clase?
¿Podrías hablarme de la clase de Sociales?

Las *preguntas de lenguaje nativo* piden a los informantes que expresen sus ideas utilizando las palabras y frases más comúnmente empleadas por ellos para describir un hecho, un lugar, objeto, etc. En realidad, sirven para recordar a los informantes que el investigador quiere aprender su lenguaje.

¿Cómo lo dirías tú?

Si estuviera sentado en el fondo de tu clase, ¿ qué cosas oiría decir a los niños?

¿Cuáles son las frases que oiría junto a la expresión "dar clase"?

Las *preguntas de experiencia* intentan aproximarse a las circunstancias y prácticas que afectan a las personas, actividades, lugares, etc. Se formulan con la idea de resaltar los sucesos atípicos, los incidentes críticos. En este sentido, su uso es recomendable tras numerosas preguntas de gran recorrido y de pequeño recorrido.

¿Podría hablarme de sus experiencias más significativas como Jefe de Estudios de este Centro?

¿Podría hablarme de sus vivencias como miembro del grupo...?

¿Puede hablarme de su práctica con ese método onomatopéyico?

Las *preguntas ejemplo* parten de algún acto o suceso identificado por el informante y solicitan una aclaración a través de un referente o ejemplo del mismo. Son, por tanto, un tipo de preguntas muy habituales en las entrevistas etnográficas.

Un estudiante dice:
"La profesora me lo hizo pasar mal en la clase del Lunes".

Una pregunta ejemplo sería:

¿Podría ponerme un ejemplo de alguien haciéndotelo pasar mal?

Las *cuestiones estructurales* se formulan para comprobar las explicaciones extraídas de los informantes a partir de anteriores entrevistas, al tiempo que para descubrir nuevos conceptos, ideas, etc. Cuando los informantes hablan acerca de un problema utilizan conceptos e ideas que son interpretadas por el entrevistador. Las cuestiones estructurales permiten al entrevistador comprobar la interpretación que ha hecho de los significados que emplea su informante. Este tipo de cuestiones se apoyan en algunos principios:

a) El *principio de concurrencia* establece que las cuestiones estructurales son complementarias de las cuestiones descriptivas; más que sustituir complementan a las cuestiones descriptivas. En este sentido, su formulación obedece a la idea de completar la información recogida con las cuestiones descriptivas.
b) El *principio de explicación* recoge la necesidad que tiene el entrevistador de clarificar al informante el sentido de las preguntas que se van a formular.
c) El *principio de repetición* subraya la importancia de volver una y otra vez sobre las explicaciones y declaraciones aportadas por el informante hasta que éstas queden suficientemente clarificadas.
d) El *principio de contexto* destaca la necesidad de situar al informante dentro de un marco más general en el que tengan cabida todas sus respuestas (ej.: si define qué son los malos alumnos, debería preguntarse si para él hay otra clase de alumnos).
e) El *principio del esquema de trabajo cultural* intenta señalar la importancia que tiene que el informante sea capaz de abstraer los elementos concretos de su actividad, quehacer, ideas, etc. y se ubique en el esquema de interpretación propio de la cultura a la que pertenece.

Dentro de las cuestiones estructurales podemos identificar hasta cinco modalidades diferentes de preguntas: de verificación, de términos inclusores, de términos incluidos, de esquemas de sustitución y relativas a las tarjetas de clasificación.

Las *preguntas estructurales de verificación* se formulan para confirmar o rechazar las hipótesis extraídas a partir de los conceptos utilizados por los informantes. Aunque también nos permiten verificar expresiones típicas o propias de los informan-

tes, relaciones semánticas, conceptos, etc. Por tanto, originan respuestas afirmativas o negativas.

Las *preguntas estructurales sobre términos inclusores* se plantean al informante para comprobar una categoría utilizada por éste para aludir al conocimiento propio de una cultura.

> Si un informante ha planteado una categoría como "tipos de trastornos en el aprendizaje", podríamos preguntarle:
>
> ¿Existen diferentes tipos de trastornos del aprendizaje?

Las *preguntas estructurales sobre términos incluidos* se formulan para comprobar si un término forma parte de una categoría. En este sentido confirman tanto la categoría como los elementos que forman o que podrían llegar a formar parte de ella.

> Si un informante ha hablado de dificultades de pronunciación, de dificultades de escritura y de dificultades en el cálculo, podríamos preguntarle:
> *Entrevistador*: La dificultades de pronunciación, de escritura y de cálculo ¿tienen algo en común?
> *Entrevistado*: Si, todas ellas indican trastornos del aprendizaje.
> *Entrevistador*: ¿Existen otros tipos de trastornos de aprendizaje?

Las *preguntas estructurales de esquema de sustitución* se utilizan para generar nuevos elementos de una categoría a partir de otros que previamente ha identificado el informante.

> 1. *Declaración original*:
> En la clase de adultos hay gente que trabaja.
> 2. *Esquema de sustitución*:
> En la clase de adultos hay _____.
> 3. *Pregunta de esquema de sustitución*:
> ¿Podrías pensar en otro tipo de personas que podrían ir en esa sentencia?
> 4. *Repuestas*:
> (a) Jóvenes que no tienen el graduado.
> (b) Mujeres mayores.
> (c) Analfabetns que quieren sacar el carnet de conducir.

Las *preguntas sobre tarjetas de clasificación* se utilizan para hacer explícita una lista de conceptos propios de una cultura. Su construcción es muy simple y parten de un

conjunto de términos escritos en tarjetas que ayudan a sacar a la luz, verificar y discutir sobre los elementos de una categoría. Por ejemplo, podemos escribir en tarjetas los conceptos que identifican a los diferentes tipos de alumnos que acuden a un centro de adultos. Después colocaríamos las tarjetas delante del informante y le preguntaríamos: "¿Representan éstos todos los tipos de alumnos que están en el centro de adultos?".

Las *cuestiones de contraste* se plantean para extraer diferencias entre los términos utilizados por un informante como parte de una misma categoría. En este sentido, permiten descubrir (oponiendo términos) las relaciones tácitas entre los términos. Este tipo de cuestiones se apoya en cuatro principios fundamentales:

a) El *principio de relacionalidad* señala que el significado de un símbolo puede descubrirse averiguando el modo en que se relaciona con otros símbolos.
b) El *principio de uso* establece que el significado de un símbolo puede descubrirse preguntando por su uso más que por su significado.
c) El *principio de similitud* señala que el significado de un símbolo puede descubrirse hallando el modo en que es similar a otros símbolos.
d) El *principio de contraste* establece que el significado de un símbolo se puede descubrir hallando el modo en que es diferente de otros símbolos.

La idea que preside estos principios es que podemos llegar a conocer el significado atribuido a un símbolo oponiéndolo a otros con los que mantiene diferencias pero no similitudes. Se trata pues de un contraste restringido: un término pertenece a un conjunto de términos que son al mismo tiempo semejantes y diferentes. Por ejemplo, es fácil reconocer que aunque profesor, alumno, padre, director, jefe de estudios son términos diferentes, todos ellos comparten importantes similitudes. Comparten la información fundamental de ser miembros de la comunidad escolar con diferente status, que desempeñan diferentes funciones y desarrollan diferentes tareas. En un sentido fundamental, el significado de "alumno" depende del hecho de que está en contraste restringido con profesor, director, padres, jefe de estudios. Cuando alguien dice "un alumno está leyendo" implica (para aquellos que forman parte de la comunidad escolar) que lee alguien que no es un profesor, un padre, un director o un jefe de estudios.

Las modalidades bajo las que pueden plantearse las cuestiones de contraste son las siguientes: de verificación, dirigidas, diádicas, triádicas, de verificación de grupo, el juego de las veinte preguntas y de verificación.

Las *cuestiones de contraste de verificación* buscan confirmar o rechazar las diferencias o similitudes entre un grupo de elementos o términos incluidos empleados por el informante.

> Preguntando a un Director de un Departamento Universitario... "Estoy interesado en las diferencias entre todos los tipos de decisiones que has tomado en el curso de tu trabajo. Estudiando algunas de nuestras primeras conversaciones he encontrado algunas diferencias que me gustaría comprobar contigo. ¿Dirías que una decisión relativa a la contratación de nuevo profesorado debería ser discutida por el Consejo de Departamento, pero que una decisión rutinaria no?

Las *preguntas de contraste dirigidas* se desarrollan a partir de un concepto o término conocido por el entrevistador, que forma parte de una categoría o grupo de contraste, y a partir de ahí se hace la pregunta.

> En una entrevista posterior a ese mismo Director de Departamento... ¿Podrías revisar las decisiones que has adoptado en los últimos años y decirme cuáles de ellas requieren "hilar fino", para evitar conflictos con tus oponentes y cuáles no?

Las *cuestiones de contraste diádicas* se formulan cuando se intenta establecer un contraste entre términos sin tener ninguna información que sugerir al informante.

> Se presentan al informante dos términos que ha utilizado en entrevistas anteriores y se le pregunta:
>
> ¿Puedes establecer algunas diferencias entre estos dos términos?
>
> También podría prepararse una lista de todos los términos incluidos en un mismo grupo a contrastar y, a partir de ella, combinar pares de cuestiones como estas:
> — ¿Ves alguna diferencia entre los términos 1 y 2?
> — ¿Ves alguna diferencia entre los términos 2 y 3?
> — ¿Ves alguna diferencia entre los términos 3 y 4?
> — ¿Cuáles son todas las posibles diferencias entre el término 4 y el término 1?

Las *cuestiones de contraste triádicas*, procedentes de la estrategia utilizada por Kelly (1955) para extraer los constructos que utilizan las personas para definir una determinada realidad social y personal, implican una petición al informante para que establezca contraste entre términos comparando entre sí dos de ellos con un tercero.

> Entrevista con el portero de un colegio...
> Entrevistador: Tú me has hablado en una de nuestras primeras conversaciones de tu trabajo como portero en varios colegios. Ahora me gustaría preguntarte una cuestión distinta, una que tiene que ver con las diferencias entre los colegios.
> Entrevistado: Vamos a ver.
> Entrevistador: Déjame comenzar con un ejemplo del tipo de pregunta que quiero formularte. Si tuviéramos delante de nosotros a la Srta. Belli, a D. Juan y a D. José Luis y yo te preguntara: ¿Cuáles son los dos que más se asemejan y cuál es diferente? Tú probablemente me dirías algo así como: "La Srta. Belli es mujer y D. Juan y D. José Luis son hombres". Ahora, siguiendo un procedimiento similar, quiero preguntarte acerca de los tipos de colegios. ¿Está claro?
> Entrevistado: Bien, aunque no lo veo sencillo.
> Entrevistador: De acuerdo. Procuraré ser más claro para que podamos entendernos. Existen tres tipos de colegios en los que has trabajado, según me contaste: el de la Iglesia, uno que era una cooperativa y otro del Estado. ¿Puedes decirme los dos que son semejantes y el que es diferente?
> Entrevistado: Seguro que sí. Los de la cooperativa y el de la Iglesia siempre estaban mirando la peseta para todo lo que hacían, los del Estado hacían las cosas como si no les doliesen, como si no fuera con ellos.

Las *cuestiones de constraste de verificación de grupo* se formulan para contrastar a un tiempo todos los términos que integran una taxonomía o clasificación.

> Presento a un muchacho que estudia en un Instituto, en el horario de noche, una serie de tarjetas escritas con términos que reflejan su opinión acerca de sus profesores. Luego le pido: "¿Podrías formar dos o más montones de tarjetas clasificándolas en función de su semejanza o diferencia?" Tras su primera clasificación, señalo uno de los montones de tarjetas y le digo: "¿Puedes colocar éstas en dos pilas en función de sus semejanza o diferencia?" Repetida la operación dos o tres veces más, termino diciéndole: "De acuerdo, está muy bien, si quieres puede situar alguna tarjeta en diferentes pilas a la vez".

Las *cuestiones de contraste que siguen el juego de las veinte preguntas*, persiguen que el informante desvele tipos de relaciones presumiblemente implícitas en los términos que ha utilizado con anterioridad.

> De nuevo, en una fase de la entrevista con el estudiante del nocturno.
> Entrevistador: Me gustaría que me hicieras preguntas para ver si puedes adivinar en cuál de estos dos términos estoy pensando. Sólo puedes hacerme preguntas a las que yo pueda responder "sí" o "no".
> Entrevistado: De acuerdo, ¿estás pensando en un tipo de profesor que siempre llega tarde a clase?
> Entrevistador: Bien, antes de que pueda contestar a eso, ¿tú me dirías qué tipo de profesores son los que llegan tarde a clase?
> (Mientras escribo debajo de cada tarjeta con los tipos de profesores, aquéllos que siempre llegan tarde a clase). No, no es un tipo de profesor que siempre llega tarde a clase. ¿Puedes hacerme otra pregunta?
> Entrevistado: ¿Es un tipo de profesor que hace "distinciones entre los alumnos"?
> Entrevistador: Bueno, antes de que pueda responder a eso, tendrás que hablarme de aquellos profesores que hacen distinciones entre los alumnos.
> (...)

Las *cuestiones de clasificación* se formulan para descubrir los valores que aparecen asociados o unidos a un conjunto de símbolos. Estas cuestiones se formulan para establecer contraste de grados.

> Después de extraer muchos contrastes diferentes del portero de un colegio acerca de los trabajos que había venido realizando en los centros, introduje una cuestión de clasificación como: ¿Qué tipo de trabajo prefieres?, o ¿qué tipo de trabajos te gustaría hacer primero, cuáles en segundo lugar y cuáles dejarías para el final?

2.5. La respuesta del informante

El tipo de respuestas que los informantes ofrecen en una entrevista en profundidad es muy variado y no siempre se adecua a las preguntas formuladas. En este sen-

tido, el entrevistador debe utilizar determinadas estrategias para conseguir la respuesta adecuada a su pregunta. Así, a veces, el informante responde con otra cuestión, elabora una respuesta cuyo objetivo es desviar o eludir la pregunta formulada, o su respuesta resulta excesivamente larga. En el primer caso, cuando nos responde con otra pregunta o desvía la intención de la respuesta, puede ser conveniente explicar al informante el sentido de la pregunta utilizando los términos y conceptos que él utiliza y las categorías que emplea para agruparlos. Cuando la respuesta es excesivamente larga, podemos dejar de tomar notas, parar la grabadora, no seguirle con la mirada..., es decir, podemos apoyarnos en actuaciones que den a entender al informante que debe concluir su respuesta; después puede formularse la pregunta de otra manera, incluyendo una explicación a la pregunta que aclare exactamente lo que se le está pidiendo.

2.6. La utilización de grabadoras

Las grabadoras permiten registrar con fidelidad todas las interacciones verbales que se producen entre entrevistador y entrevistado. Asimismo, la utilización de grabadoras en las entrevistas permite prestar más atención a lo que dice el informante, favoreciendo así la interacción entrevistador-entrevistado.

No obstante, no siempre podemos hacer uso de las grabadoras en una entrevista. No deben utilizarse cuando la persona entrevistada se niega a ello o se siente incómoda ante la presencia del equipo de grabación. En este sentido, antes de utilizar la grabadora es recomendable mantener al menos una pequeña conversación introductoria con los entrevistados, tomar notas sobre lo que dice el entrevistado y destacar la importancia e interés que tienen sus aportaciones. De igual modo, debemos intentar reducir al mínimo (aparatos de pequeño tamaño) la presencia de la grabadora.

De este modo, en una entrevista tipo, tras haber formulado varias preguntas introductorias a nuestro entrevistado, tomando notas sobre lo más significativo, podemos destacar con un comentario la importancia de sus declaraciones. Esto puede servirnos para justificar nuestra intención de registrar lo que dice el informante.

> Entrevistador: Encuentro muy interesante lo que estás diciendo, y me gustaría poder recogerlo todo y hacerlo con fidelidad.
> ¿Te importaría que lo grabase?
> Me comprometo a dejarte luego una transcripción de la entrevista.
> (Si hay algo que no desees que grabe, podemos apagar la grabadora).

En una revisión de los detalles técnicos que deben presidir la grabación de una entrevista, Ives (1980) establece algunos consejos que pueden ser de utilidad tanto en lo que alude al equipo, como en lo referente a la preparación y desarrollo de las entrevistas. En relación con el equipo, Ives aconseja comprobar el estado de la grabadora antes de iniciar la entrevista; de igual modo señala la conveniencia de utilizar una fuente de

alimentación (si se utilizan pilas es mejor comprobar primero su estado) y cintas de al menos sesenta minutos.

En la preparación de la entrevista, Ives recomienda la elección de un lugar tranquilo, libre de interrupciones. La grabadora -y en su caso el micrófono, aunque particularmente no recomendamos su uso- debe situarse cerca del entrevistado, pero sin convertir el equipo de grabación en un elemento extraño (de ahí que prefiramos no usar el micrófono). También es conveniente situar la grabadora en una superficie estable y comprobar, de nuevo, el sistema de grabación.

Durante la entrevista debemos hablar despacio y con claridad. Es posible que de este modo el entrevistado haga lo mismo. Además, conviene formular las preguntas de manera que el entrevistado nos responda con claridad, no hacer ruidos extraños cerca del micrófono, utilizar la "Pausa" o apagar la grabadora en los momentos irrelevantes. Al finalizar la entrevista debemos establecer una indicación que nos ayude a identificar la persona entrevistada, la fecha, el lugar y el contenido de esa entrevista.

> Este es el final de la entrevista con Juan González Martos, profesor itinerante de la O.N.C.E., realizada el 12 de mayo de 1996. En ella se recogen sus opiniones sobre el trabajo que realiza en los centros con niños ciegos integrados en aulas regulares.

La entrevista se concibe como una interacción social entre personas, gracias a la que va a generarse una comunicación de significados.

En el desarrollo de las entrevistas grabadas, el entrevistador puede tomar notas que le ayuden a formular nuevas cuestiones y a contrastar ciertos supuestos de partida. El registro de notas puede facilitar el proceso de análisis (notas que recogen listas de puntos esenciales, palabras o expresiones-clave) y, en ocasiones, puede salvar situaciones inesperadas (fallos en la grabación). Las notas también ayudan a llevar el control sobre la relación de preguntas formuladas/ preguntas contestadas.

Las notas que tome el entrevistador deben diferenciar claramente entre sus intervenciones y las del entrevistado, para ello pueden utilizarse comillas, barras, etc. Es importante utilizar también alguna estrategia que diferencie las interpretaciones que realiza el entrevistador, sus pensamientos, ideas, etc.

Por otra parte, también es recomendable que el entrevistador lleve un diario de investigación en el que puede incluir comentarios, anécdotas, descripción de situaciones, ambientes, etc., es decir, todo aquello que ilustre acerca del contexto en que se desarrolla la entrevista. Ese diario también podría incluir un bosquejo de la entrevista y todos aquellos comentarios que, aun teniendo relación con el problema investigado, no están directamente relacionados con la entrevista.

CAPÍTULO X

CUESTIONARIO

INTRODUCCIÓN

No puede decirse que los cuestionarios sean una de las técnicas más representativas de la investigación cualitativa. Más bien, el empleo de los cuestionarios suele asociarse a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos. Varias son las razones de esta asociación entre los cuestionarios y la investigación cuantitativa: los cuestionarios se construyen para contrastar puntos de vista, no para explorarlos; favorecen el acercamiento a formas de conocimiento nomotético no ideográfico; su análisis se apoya en el uso de estadísticos que pretenden acercar los resultados en unos pocos elementos (muestra) a un punto de referencia más amplio y definitorio (población); en fin, suelen diseñarse y analizarse sin contar con otras perspectivas que aquélla que refleja el punto de vista del investigador.

Si el diseño y aplicación del cuestionario como técnica de recogida de datos responde a la categorización anterior, sus días entre los investigadores cualitativos están contados. No obstante, el cuestionario como técnica de recogida de datos puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa. Pero, para ello, es necesario que en su elaboración y administración se respeten algunas exigencias fundamentales:

a) El cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad;
b) el cuestionario se considera como una técnica más, no la única ni la fundamental, en el desarrollo del proceso de recogida de datos;
c) en la elaboración del cuestionario se parte de los esquemas de referencia teóricos y experiencias definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte;
d) el análisis de los datos del cuestionario permite que la información se comparta por participantes en la investigación;

e) la administración del cuestionario no produce rechazo alguno entre los miembros de determinado colectivo, sino que es mayoritariamente aceptado y se le considera una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada.

1. DEFINICIÓN

El cuestionario se define como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado. Así, escribirá unas preguntas, las acercará a aquellas personas que considera pueden proporcionarle información sobre el problema que está analizando y les pedirá que escriban sus respuestas.

El cuestionario es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos. Esta técnica se realiza sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado. Allí se anotan las respuestas, en unos casos de manera textual y en otros de forma codificada. Suelen contener entre cinco y veinticinco preguntas abiertas-cerradas.

Esta modalidad de procedimiento de encuesta permite abordar los problemas desde una óptica exploratoria, no en profundidad. Si bien existe una amplia variedad de cuestionarios, con carácter general podemos decir que con ellos lo que se persigue es sondear opiniones, y no tratar cuestiones que exijan una profunda reflexión de los entrevistados. También se emplea cuando no se cuenta con mucho tiempo para entrevistar a varios sujetos y/o se desea obtener el mismo tipo de respuestas de cada uno de ellos, con vistas a determinar posibles relaciones entre las respuestas de unos y otros. Por otra parte, con este tipo de instrumentos se consigue minimizar los efectos del entrevistador, preguntando las mismas preguntas y de la misma forma a cada persona.

La forma que adopta un cuestionario debe entenderse como una traducción o concreción de los supuestos, creencias o modelos de partida utilizados para explicar una determinada realidad. Es decir, las preguntas que figuran en este tipo de técnicas reflejan lo que se piensa acerca del problema que se está investigando, su esquema o marco conceptual. El tipo de respuestas que obtiene son explicables desde ese mismo esquema conceptual. Se solicitan para comprobar los supuestos previos mantenidos por quienes elaboran el cuestionario.

Esta forma de encuesta está indicada cuando se pretende recoger información preguntando a un grupo numeroso de sujetos (al menos varias decenas de ellos), con un coste mínimo de tiempo y esfuerzo, manteniendo un formato común en las preguntas. Aunque a ella se asocian inconvenientes derivados de la formulación por adelantado de las cuestiones, sin posibilidad de explicación complementaria, y de la relación impersonal que se mantiene con los encuestados: al no producirse una relación tú a tú, entre quien solicita y aporta la información, no existe compromiso por parte de éste último y a menudo los porcentajes de cuestionarios devueltos no superan un 40-60%.

Los inconvenientes que acabamos de señalar determinan que el encuestador debe prestar tanta atención al contenido como a conseguir que se devuelvan los cuestionarios. En lo que respecta al contenido, el encuestador debe reflexionar sobre el tipo de información que desea obtener de modo que las preguntas queden planteadas con la claridad suficiente para ser contestadas sin dificultades de interpretación por parte de los encuestados (más adelante consideraremos este aspecto con mayor detalle). En este sentido, para explorar las deficiencias e inconvenientes que puede presentar su contestación, se suelen realizar pruebas de campo bien mediante estudios piloto bien mediante ensayos más informales con sujetos de parecidas características a los que se utilizarán en el estudio. En lo que respecta a la contestación y posterior devolución del cuestionario por parte de los encuestados, Fox (1980: 610) señala la conveniencia de seguir un proceso que se desarrolla en cuatro fases:

1) Limitación de la extensión del cuestionario para que los sujetos preguntados tengan que dedicar el menor tiempo posible a la tarea de contestarlo;
2) estructuración del modelo de respuesta en el mayor grado posible para reducir al mínimo lo que tengan que escribir los sujetos;
3) redacción del material introductorio de un modo elocuente y sincero para que los sujetos conozcan la finalidad de la investigación y el uso que se hará de los datos y se convenzan de que es una finalidad útil y profesionalmente deseable; y, por último,
4) arbitrar algún sistema para que los sujetos conozcan, si lo desean, los resultados de la investigación, de modo que el intercambio de información sea una calle de dos direcciones y no de una sola.

2. TIPOS DE CUESTIONARIOS

La planificación de un cuestionario implica diseñar un conjunto de cuestiones que supongan concretar las ideas, creencias o supuestos del encuestador en relación con el problema estudiado. En este sentido, toda planificación comienza a partir de la propia reflexión del encuestador sobre el problema o asunto que constituye el corazón de su estudio; el encuestador se formula preguntas acerca de ese problema y trata de contestarlas desde sus propias ideas, supuestos o hipótesis explicativas o desde modelos o esquemas teóricos que comparte. Esas explicaciones del problema pueden constituir la base para elaborar un esquema conceptual que muestre las relaciones (causalidad, inclusividad, etc.) entre los diferentes elementos implicados en el problema. Más tarde y partiendo de ese esquema conceptual traza las dimensiones de ese cuestionario y prepara un banco de cuestiones de las que, tras un estudio piloto o informal, surgirá la relación definitiva de preguntas.

La elección del tipo de cuestiones que formarán parte del cuestionario estará estrechamente relacionada, en primer lugar, con el esquema conceptual de partida (si el cuestionario es unidimensional es obvio que las cuestiones deben ser convergentes en un sólo tema); en cambio, si el cuestionario consta de varias dimensiones, las preguntas

deben responder a esa multidimensionalidad, bien reconociendo la independencia de cada una de esas dimensiones (una pregunta sólo alude a una dimensión dada) o las relaciones entre ellas. En segundo lugar, la forma del cuestionario estará condicionada por el tipo de información que pretenda recogerse. De acuerdo con la información que desee recoger el encuestador vamos a considerar dos tipos de cuestionarios: aquéllos que buscan una información descriptiva concreta y aquéllos que persiguen recoger una información de carácter cualitativo.

2.1. Cuestionarios que buscan una información descriptiva común

Su forma totalmente estructurada nos recuerda la censos de población, vivienda, etc. En estos cuestionarios las opciones de respuesta que se ofrecen a los encuestados representan las distinciones que el encuestador toma en cuenta al definir determinada variable o concepto presente en su estructura conceptual. Así, en el ejemplo que sigue (ver cuadro 10.1), cuando se han enumerado los diferentes tipos de centros no permite distinguir entre los que consideran que los centros de adultos son un tipo de centro, ya que esa opción no se contempla entre las posibilidades que se señalan.

Otra peculiaridad de este tipo de cuestionarios es que debe observarse en ellos que las opciones presentadas sean redactadas de manera que permitan responder a todos los sujetos, incluso a aquéllos que no deseen dar ciertos datos o no conocen otros. Esto puede hacerse utilizando cuatro procedimientos concretos.

a) La opción *abierta*. Se utiliza cuando el encuestador no tiene interés en distinguir entre diferentes encuestados o cuando cree que ya no habrá muchos encuestados. Un primer ejemplo lo podemos observar en el cuadro 10.1, dentro de la variable *edad*, donde el encuestador no está interesado en analizar por separado los datos de los sujetos mayores de 41 años, con independencia de la que puedan tener. El que el encuestador no haya utilizado una opción abierta en el otro extremo de la escala de edad indica que está casi seguro de que ninguno de los sujetos tiene menos de veinte años. Un segundo ejemplo lo observamos en la pregunta sobre los motivos para la elección de un centro. En ella el encuestador ha enumerado las respuestas posibles que considera más frecuentes, dando además a los sujetos la posibilidad de indicar otra cualquiera.

b) La opción *no sé*. Al preguntar por el tipo de centro, el encuestador ha ofrecido tres opciones que reflejan el status administrativo de los centros de EGB, y también ha ofrecido a los sujetos la posibilidad de indicar que *no saben* cuál es el tipo de centro en el que estudian sus hijos. Con esta opción se pretende dejar claro para los sujetos que el no conocer esa información es una respuesta aceptable, y que el encuestador preferiría que indicaran sinceramente que no lo saben a que trataran de adivinarlo contestando al azar a una de las tres primeras opciones. La opción *no sé* se debe incluir en todas las preguntas en las que exista alguna probabilidad de que algunos no conozcan la información que se busca.

c) La opción *prefiero no contestar*. Siguiendo el principio de ofrecer a todos los sujetos consultados una opción que refleje su opinión sobre la variable, el encuestador ha pensado que ciertos sujetos pueden ser reacios a revelar su edad. Para darles a esos

sujetos un medio de contestar, ha añadido una opción que les permite expresar esa posición. Algunos investigadores prefieren evitar esta opción, pensando que les sugerirá a los sujetos que pueden evitar la respuesta. En un argumento que nos parece razonable, Fox (1980: 612) señala que el sujeto preguntado que desea evitar la respuesta puede pasar por alto la pregunta con tanta facilidad en la técnica del cuestionario que no se pierde nada al darle medios de indicar su oposición a dar la respuesta.

...
Sexo a) Varón
b) Mujer
Edad a) 20 - 25
b) 26 - 40
c) 41 ó más
d) Prefiero no contestar
Tipo de centro en el que estudian sus hijos
a) Público
b) Privado
c) Concertado
d) No sé
¿Por qué eligió ese centro?
a) Era el más cercano a nuestra casa
b) Tiene buenas referencias
c) En él estudiaban los hijos de mis vecinos
d) Tiene jornada partida
e) Posee un ideario de centro
f) Otros. Detalle por favor _____
...

Cuadro 10.1: Parte de un cuestionario estructurado para buscar información descriptiva concreta.

2.2. Cuestionarios que buscan una información de carácter cualitativo

Cuando el investigador busca una información más cualitativa, sus preguntas deben indicar tanto las opciones que se ofrecen al encuestado como la gama continua dentro de la que se buscará la respuesta. La gama que se ha de utilizar se puede determinar, en general, a partir del problema en el que se centra el estudio. Por ejemplo, supongamos que deseamos llevar a cabo un programa de desarrollo de la atención entre alumnos de 2º curso de ESO y que, antes de concretar el programa, queremos tener cierta información sobre la frecuencia con que estos alumnos realizan ciertas conductas relacionadas con la atención en la clase. Esta necesidad de datos señala una gama continua de frecuencia de conductas, que se puede expresar en forma de pregunta de esta manera "¿con qué frecuencia hiciste ...?".

Al expresar las opciones de las preguntas que buscan información cualitativa, el objetivo del encuestador es el mismo que al buscar información descriptiva: dar una respuesta a todos los sujetos que se aproxime razonablemente a la asociación que el sujeto consultado hará a la pregunta. El peligro que hay al expresar opciones a las pre-

guntas sustantivas es que el investigador fuerce al sujeto a generalizar en exceso, en general porque el número de opciones que presente sea excesivamente pequeño. Consideremos, por ejemplo, las preguntas presentadas en el cuadro 10.2.

...
¿Prestas una atención selectiva a las explicaciones del profesor?
a) Sí
b) No
¿Con qué frecuencia intentas seleccionar, de toda la exposición del profesor, las ideas fundamentales para memorizarlas?
a) Siempre
b) Con frecuencia
c) A veces
d) Nunca
¿Con qué frecuencia intentas seleccionar, de toda la exposición del profesor, las ideas fundamentales para memorizarlas?
a) Lo hago al menos tres veces
b) Una o dos veces
c) A veces, pero no de una manera regular
d) Nunca
...

Cuadro 10.2: Parte de un cuestionario para buscar información de carácter cualitativo.

Todas las preguntas tratan de determinar si los encuestados prestaron o no una atención selectiva a las explicaciones del profesor. En la primera pregunta, el encuestador ha hecho sobre la atención selectiva una pregunta *sí-no*. Esto significa que el sujeto que sólo atiende selectivamente en una ocasión (p.e. en la clase de sociales y cuando se trata de un tema de su interés), el que siempre atiende selectivamente y el que atiende selectivamente con una frecuencia intermedia han de elegir la opción *sí*. Esta generalización extrema sería justificable si el investigador tratara de utilizar esta pregunta sólo para dividir a los sujetos en dos grupos, los que atienden selectivamente y los que no lo hacen. No obstante, incluso si el propósito del estudio fuese ése, el empleo solamente de esas dos opciones daría una mala impresión, pues el sujeto sensible pensaría que no tiene posibilidad de indicar con exactitud cómn ha prestado atención.

La ventaja de las cuestiones que ofrecen posibilidades de respuesta del tipo *sí-no, conformidad-disconformidad, satisfecho-insatisfecho*, radica en que fuerza al sujeto a tomar una posición en uno u otro de los extremos de la dimensión. Por supuesto, como señala Fox (1980), este planteamiento es utilizable en los casos en los que la elección que se ofrece es realmente una opción bidimensional y únicamente bidimensional, es decir, tiene que ser tal que el sujeto tenga que sostener una u otra opinión y que no haya posibilidad de mantener una opinión intermedia.

Para evitar situaciones en las que se fuerza al sujeto a realizar una elección entre los dos extremos de una declaración, pueden utilizarse preguntas que ofrezcan al encuestado distintas posiciones a lo largo de una gama continua de respuestas. "En cierta medida se tiene en cuenta el hecho de que hay pocos asuntos opinables de *sí-no* y que, en general, las personas se situarán en distintas posiciones a lo largo de la dimensión en estudio" (Fox, 1980: 614).

En la segunda versión de la pregunta del ejemplo anterior, el encuestador ha enfocado el problema ofreciendo cuatro opciones, de las que tres dan cierta gradación en el uso de una atención selectiva, y la cuarta indica que no se utiliza tal tipo de atención. El problema que existe en esta versión no es otro que el de la ambigüedad de las expresiones ofrecidas a los sujetos como respuesta: *siempre, con frecuencia, a veces*. Esto obliga al encuestado a traducir el uso real que ha hecho de la atención selectiva a una de esas expresiones, y el encuestador se ve obligado a suponer que todos los sujetos utilizarán los mismos criterios para traducir sus conductas a esas expresiones. Para evitar este supuesto, la tercera versión expresa las opciones mediante periodos concretos de tiempo, con lo que se reduce la ambigüedad. Ahora todos los sujetos consultados que eligen la primera opción están afirmando lo mismo: han prestado atención selectiva al menos cuatro veces durante una explicación del profesor.

Según Fox (1980), no hay ningún aspecto del cuestionario que sea más decisivo que el de la selección y preparación de los modelos de respuesta. Un cuestionario puede contener uno o varios modelos posibles de respuesta o cualquier combinación. De hecho, dentro de una misma pregunta puede haber una serie de opciones estructuradas seguida de una opción no estructurada en la que se pregunte *por qué*, o *por favor, explique su respuesta* o *dé un ejemplo de su respuesta*. Con independencia de cómo se haga esto, el investigador se tiene que asegurar de que sus modelos de respuesta cumplen el doble objetivo del cuestionario: dar a todos los sujetos la posibilidad de responder de un modo que refleje razonablemente su respuesta y proporcionar al encuestador los datos que necesita, en la forma en que los necesite, para responder al problema del estudio.

3. FORMATO DEL CUESTIONARIO

Como ya hemos señalado anteriormente, el encuestador no sólo debe atender al contenido del cuestionario sino también al modo de asegurarse las respuestas del encuestado. En este sentido, cuando se elabora un cuestionario se ha de prestar atención al formato mismo en el que se incluyen preguntas y opciones de respuestas, pero también al título, presentación, ejemplificación de una respuesta tipo, fórmula de agradecimiento y, como veremos en el apartado siguiente, al modo en que el encuestado puede devolvernos el instrumento una vez cumplimentado.

Todo cuestionario debe llevar un título que aluda, en forma abreviada, al tema central sobre el que se busca información. Si se utilizan siglas, o sea letras iniciales como abreviaturas de cada una de las palabras de las que constituyen un nombre, debe aclararse el término completo al que aluden. Juntn al título debe colarse el nombre del autor o de los autores del instrumento. Un par de ejemplos los tenemos en los cuadros 10.3 y 10.4.

CUESTIONARIO SOBRE SOCIALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Por Marisol Ibarra Sáiz
Universidad de Cádiz

Cuadro 10.3: Modelo de título y autor en el cuestionario.

C.I.E.
Cuestionario de Ideas sobre Evaluación

Por DELTA-Investigación

Cuadro 10.4: Modelo de título y autoría en el cuestionario.

En la presentación, se sitúa el cuestionario dentro del contexto institucional/particular en el que se haya inscrito, se aclara el marco general del estudio que se está realizando y se exponen los motivos por los que solicita información a los posibles encuestados. Tras la presentación, se ejemplifica al encuestado una pregunta y el modo en que debe contestar a ella y se le agradece su participación en el estudio. Un ejemplo lo podemos observar en el cuadro 10.5.

Este cuestionario forma parte de un estudio financiado por la Universidad de Cádiz para conocer el grado de socialización de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación. Con este instrumento se pretende recoger información sobre diferentes aspectos de su conocimiento de la cultura de ese centro, sobre su participación en la vida universitaria del mismo o sobre las dificultades y deficiencias que encuentra a diario como consecuencia del propio modelo organizativo de la Facultad.

Para contestar a este cuestionario sólo tendrá que marcar con una cruz (x) la opción de respuesta que considere más adecuada. Veamos un ejemplo antes de empezar.

¿Cree que los estudiantes de esta Facultad, respecto a los que estudian en otros centros, son de segunda?

( ) Sí
(x) No

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Cuadro 10.5: Modelo de presentación en un cuestionario.

Nuestra idea del formato del cuestionario es una hoja -a lo sumo dos- impresa por ambos lados en cuya parte anterior figuran, en este orden, el título, autores, presentación, ejemplo y fórmula de agradecimiento; y en cuya parte posterior se sitúan preguntas y respuestas.

Si consideramos al cuestionario como una entrevista estructurada en la que se mantiene una relación impersonal con los encuestados, es evidente que ambas formas de encuesta pueden compartir elementos comunes. Uno de estos elementos lo constituye la forma y el tipo de las preguntas. En este sentido cabe pensar qué formatos de preguntas que plantearíamos en una entrevista podríamos también plantearlos en un cuestionario. En principio, no hay demasiadas objeciones a esta idea.

No obstante, deberíamos tener en cuenta que un cuestionario es una técnica de encuesta que se elabora -al menos en su forma más conocida- para sondear las opiniones de un grupo relativamente numeroso de sujetos, invirtiendo cada uno de ellos un tiempo mínimo. Por tanto no está especialmente diseñado para exigir a los sujetos grandes dosis de reflexión o respuestas cuya elaboración por escrito exijan un gran esfuerzo de su parte.

4. LA REDACCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

La preparación del cuestionario, que es completado por los informantes o participantes en la investigación, supone considerar aspectos como el marco conceptual y experiencial de partida, la forma y tipo de las preguntas y el estilo o modo de redactar las cuestiones y el número de ellas.

El *marco conceptual* y *experiencial* de partida supone elaborar un esquema o mapa de conceptos que clarifique la posición sobre el problema estudiado. Es decir, hay que especificar los conceptos utilizados para explicar un problema, así como las relaciones de yuxtaposición, jerarquía (supraordinación, coordinación, subordinación), causación... que pueden establecerse entre esos conceptos.

De acuerdo con su *forma*, las preguntas suelen clasificarse en tres categorías: preguntas abiertas, preguntas cerradas o dicotómicas y preguntas de elección múltiple (con respuesta en abanico o de estimación).

Las *preguntas abiertas* se formulan para obtener respuestas expresadas en el propio lenguaje de la persona encuestada y sin un límite preciso en la contestación.

¿Qué piensa usted de la integración?

Las *preguntas cerradas* se formulan para obtener respuestas confirmatorias o desestimativas ante una proposición.

¿Está usted de acuerdo con la política seguida en el tema de la integración?

Las *preguntas de elección múltiple* son un tipo de pregunta cerrada que, dentro de los extremos de una escala, posibilitan construir una serie de alternativas de respuesta internas. En el caso de las preguntas de respuestas en abanico, se permite contestar al entrevistado escogiendo o señalando una o varias respuestas presentadas junto con la pregunta.

De los problemas asociados a la integración que voy a enumerarle, señale tres de ellos por orden de importancia.

a) La falta de coordinación entre el apoyo y el profesor de aula regular
b) La escasez de medios con los que cuentan los profesores
...
k) La falta de preparación del profesorado

En esta cuestión la modalidad *cerrada* presente en las preguntas podría modificarse, introduciendo la posibilidad de que el entrevistado aporte posibles opciones o alternativas no contempladas en la cédula o formulario donde se contesta el cuestionario.

Indique otros problemas que considere importantes.

Las preguntas de *opción múltiple* con respuesta en abanico también pueden formularse de modo que soliciten respuestas en las que se establezcan grados de intensidad al valorar un hecho, conducta o situación. Son las conocidas como preguntas de estimación.

¿Cómo calificaría usted las actitudes de los profesores de este centro hacia la integración?

a) Muy positiva o de compromiso
b) Positiva o de aceptación
c) Indiferente
d) Negativa o de no implicación
e) Muy negativa o de oposición

5. LA ELECCIÓN Y REDACCIÓN DE LAS PREGUNTAS

La elección de las preguntas está condicionada por diversos factores tales como la naturaleza de la información que se desea obtener, el nivel sociocultural de quienes van a ser interrogados, las características, modalidades, costumbres, conflictos y hábitos de las personas a las que se va a preguntar. Es evidente que no existen reglas generales útiles para todos los cuestionarios. No obstante, haremos algunas recomendaciones:

a) Sólo deben formularse preguntas que estén relacionadas con el problema estudiado.
b) Es preferible no plantear preguntas sobre lo que puede conocerse por otros medios, a menos que se desee contrastar un hecho observado o una información recogida en un documento, etc.
c) Al planificar el cuestionario, la elección de las preguntas debe hacerse teniendo en cuenta el modo en que van a codificarse o tabularse las respuestas.

d) En la medida en que ello sea posible, debemos planificar el cuestionario de modo que las preguntas que se formulen permitan establecer comparaciones con otros estudios realizados sobre el mismo problema.
e) Las preguntas nunca deben ser de una especial dificultad para los encuestados.
f) Del mismo modo, la contestación de las preguntas no debe suponer un gran esfuerzo para los encuestados.
g) En este tipo de cuestionarios, deben evitarse las preguntas confidenciales.

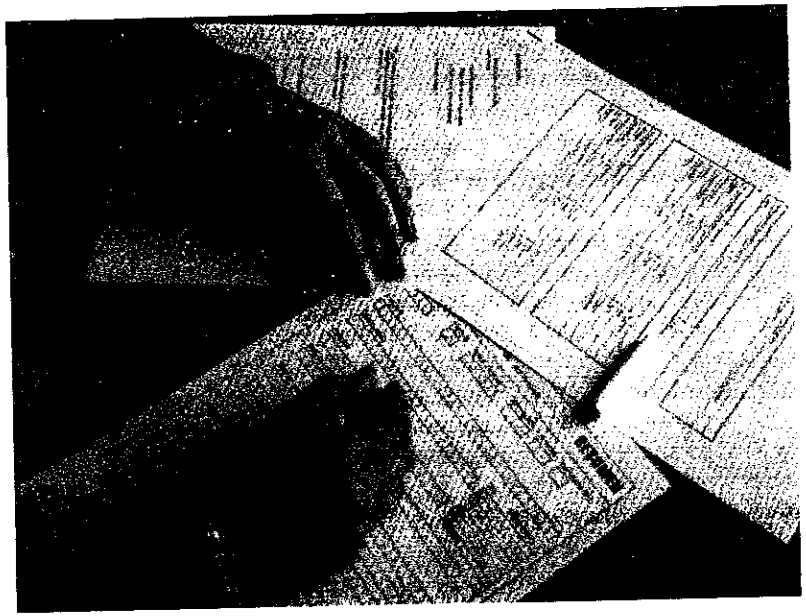
Ya hemos hablado del número de preguntas recomendable para un cuestionario. Hay quienes señalan que debe ser menor de treinta. La cuestión no es tanto el número de preguntas, sino el interés que el cuestionario suscita en las personas interrogadas. Un cuestionario con diez preguntas puede resultar tedioso, y otro de treinta y cinco muy interesante para un mismo grupo de personas interrogadas. El tipo, formato o estilo de redacción, así como el asunto que en ellas se alude pueden ser determinantes de esa actitud.

Lo que sigue no son sino algunas sugerencias aportadas por Ander-Egg (1980) que pueden ayudar a redactar las preguntas de un cuestionario. Es evidente que el estilo de esas preguntas estará condicionado por múltiples factores, entre ellos la propia forma de proceder del encuestador.

a) Las preguntas deben ser sencillas, claras, concretas y concisas en su formulación.
b) En la elección de las palabras no sólo se tendrá en cuenta el vocabulario utilizado por las personas interrogadas sino también su *sistema de referencia*, en lo que respecta a su equivalencia semántica.
c) La pregunta debe posibilitar una sola interpretación, inequívoca e inmediata.
d) Cuando la pregunta tiene un abanico de alternativas, éste debe adecuarse al propio contenido, manteniendo una coherencia gramatical entre la pregunta y las posibles respuestas.
e) Las preguntas no deben sugerir las respuestas, incitando a responder en un sentido más de lo que lo hacen en otro.
f) Cada pregunta debe contener una sola idea y referirse a un solo sujeto.

6. ADMINISTRACIÓN DEL CUESTIONARIO

Una vez estructurado y diseñado el cuestionario, éste debe probarse entre una submuestra pequeña con objeto de observar, entre otras cosas, en qué medida han funcionado las preguntas y los problemas que puedan surgir. Hay quienes incluso, en esta prueba piloto, incluyen preguntas solicitando de los encuestados una valoración global del cuestionario y/o la libre introducción de anotaciones junto a las preguntas cuando no entiendan lo que con ellas se solicita. Algunas de las variables que determinarán la calidad y el buen funcionamiento del cuestionario y de las instrucciones será el número de declaraciones negativas a contestar encontrado, la proporción de *no sabe, no contesta*, las preguntas en blanco y anotaciones libres de los encuestados indicando *no entiendo la pregunta, no sé qué contestar*. A no ser que hayamos seleccionado mal esta sub-



La forma que adopta un cuestionario es una concreción de los supuestos, creencias o modelos de partida utilizados para explicar una determinada realidad.

muestra y, por ejemplo, planteemos preguntas que requieren un alto grado de conocimiento específico a personas con muy poca formación en ese ámbito, no es normal -según Luengo Gómez (1981:127)- sobrepasar más de un 10 por 100 -porcentaje muy variable según el tipo de estudio- en las respuestas del tipo *no sabe* o respuestas en blanco. En el supuesto de que esto se produzca así, se debe proceder a investigar las causas del problema hasta la localización y corrección del error detectado, lo que provocará normalmente la nueva redacción de alguna pregunta.

La duración de un cuestionario no es generalmente un elemento determinante en su aceptación o rechazo. El elemento decisorio más importante es -según Luengo Gómez (1981)- el tema a investigar y la fluidez del cuestionario diseñado. De una forma general y con las debidas matizaciones, la mayor parte de los tratadistas aconsejan que la contestación de un cuestionario no sea superior a treinta minutos. Una posible forma de comprobar esta duración y su aceptación es preguntar al encuestado al final del cuestionario por el tiempo que él piensa que ha durado la encuesta y comparar la respuesta con el tiempo real utilizado.

También es preciso tener en cuenta que el encuestador debe clarificar los objetivos de la encuesta mediante una presentación previa de carácter formal. Es recomendable, si no se han realizado contactos previos con la persona o personas a encuestar, enviar un escrito de presentación del encuestado en el que se aclare su propósito y se solicite la administración del instrumento concreto.

CAPÍTULO XI

ASPECTOS BÁSICOS SOBRE EL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

INTRODUCCIÓN

El análisis de datos constituye una de las tareas más atractivas dentro del proceso de investigación. Los datos recogidos por el investigador resultan insuficientes por sí mismos para arrojar luz acerca de los problemas o las realidades estudiadas, situando al analista frente al reto de encontrar significado a todo un cúmulo de materiales informativos procedentes de fuentes diversas: manifestaciones realizadas por los informantes; descripciones de fenómenos o procesos; expresiones de las propias vivencias e impresiones obtenidas durante su permanencia en el campo; informaciones contenidas en los documentos producidos por los grupos o instituciones, reflejando sus actividades, los modos de organización adoptados, la estructura de relaciones, etc.

Los datos recogidos en el campo constituyen las piezas de un puzzle que el analista se encarga de ir encajando, utilizando la evidencia recogida para orientar la búsqueda de nuevas evidencias susceptibles de incorporarse a un esquema emergente de significados que da cuenta de la realidad estudiada y que poco a poco va aproximando al investigador a la descripción y la comprensión de la misma. El análisis de los datos resulta ser la tarea más fecunda en el proceso de investigación, en la medida en que, como consecuencia de ésta, podemos acceder a resultados y conclusiones, profundizamos en el conocimiento de la realidad objeto de estudio.

Pero al mismo tiempo, el análisis de datos constituye una de las actividades más complejas y más oscuras en la investigación cualitativa. La naturaleza de los datos recogidos, generalmente registrados en forma de textos narrativos o imágenes, y la multiplicidad de informaciones que soportan hacen que el análisis requiera cierto esfuerzo y dosis de pericia por parte del investigador. Además, tradicionalmente no han sido abundantes las pautas o los modelos con los que el analista puede contar para guiar su tarea.

A lo largo de este capítulo trataremos de conceptualizar las tareas de análisis de datos perfilando un proceso básico común a la mayoría de los procesos de análisis que

suelen realizarse en el campo de la investigación cualitativa. Para ello retomaremos buena parte de las ideas que sobre este tema hemos recogido en trabajos anteriores (García, Gil y Rodríguez, 1994; Gil, 1994; Gil, García y Rodríguez, 1995; Rodríguez y otros, 1995).

1. LOS DATOS CUALITATIVOS

Antes de centrarnos en las tareas de análisis, intentaremos clarificar algunas cuestiones relativas a la naturaleza de los datos, y en particular de los datos cualitativos. Básicamente, en la idea de dato convergen diferentes elementos que definen su naturaleza.

En primer lugar, el dato encierra un contenido informativo, soporta una información acerca de la realidad interna o externa a los sujetos estudiados que será utilizada con propósitos indagativos. Los investigadores cualitativos consideran datos toda una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador, sus actividades y los contextos en que tienen lugar, la información proporcionada por los sujetos bien a iniciativa propia o a requerimiento del investigador, o por los artefactos que construyen y usan (documentos escritos u objetos materiales).

Además, y en contra de lo que sugiere el sentido etimológico (*datum:* lo dado), el dato es el resultado de una elaboración de la realidad. Los datos son frecuentemente entendidos como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada, que el investigador recoge a lo largo de su proceso de investigación y que poseen un contenido informativo útil para los objetivos perseguidos en la misma. Sin embargo, la información que proporcionan los hechos o fenómenos no puede ser aprehendida por el investigador de forma pasiva. Al recoger datos, el investigador no toma directamente las realidades que ante él se presentan, sino que se da un proceso de percepción de las mismas, identificando los elementos que las componen y, frecuentemente, enunciando proposiciones narrativas que tratan de describirlas. Tanto el modo en que se focaliza su percepción como el modo en que da cuenta de ella, imptican un referente teórico y conceptual que condicionan el modo de interpretar lo que sucede ante sus ojos.

El investigador construye los datos, y al hacerlo registra la información en algún soporte físico (notas de campo, grabación en audio o vídeo) y emplea para ello algún modo de expresión simbólica (lenguaje verbal, expresión gráfica) que confieren al dato los rasgos de perdurable en el tiempo y comunicable. En consecuencia, el dato resulta ser inseparable del modo en que es registrado y comunicado. El soporte empleado para registrarlo y la forma de lenguaje usada para expresarlo constituyen elementos adicionales presentes en el concepto de dato.

Por tanto, el dato soporta una información sobre la realidad, implica una mayor o menor elaboración conceptual de la misma y un modo de registrarla y expresarla. A veces, los investigadores aluden a datos centrándose sólo en algunos de estos aspectos, lo cual da lugar a afirmaciones como las de Goetz y LeCompte (1988: 156), en las que se considera a los datos como la propia realidad sobre la que informan:

> En cuanto a los datos, éstos pueden ser fenómenos que ocurren naturalmente, como secuencias de comunicaciones y flujos de comportamiento, o bien fenómenos abstractos, como unidades de comportamiento y tipos de discursos predeterminados (Goetz y LeCompte, 1988:156).

En otras ocasiones, inclinando el peso sobre el elemento material o simbólico de los datos, se habla de éstos como "los materiales que las personas que realizan el estudio registran activamente, tales como las transcripciones de entrevistas y notas de campo tomadas mediante observación participante" (Bogdan y Biklen, 1982: 73), a pesar de que los datos no son sólo cadenas de caracteres lingüísticos plasmadas sobre papel, sino que tras esta realidad simbólica y material se encierra una riqueza de significados que nos informan sobre determinadas realidades.

Entendemos que el dato se aparta de la realidad que actúa como referente, en la medida en que constituye una elaboración sobre la misma, y que no se limita a la concreción material resultante de operaciones de recogida y registro. Consideraremos el dato como una *elaboración, de mayor o menor nivel, realizada por el investigador o por cualquier otro sujeto presente en el campo de estudio, en la que se recoge información acerca de la realidad interna o externa a los sujetos y que es utilizada con propósitos indagativos. El dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación.*

La naturaleza de los datos manejados en la investigación vendrá condicionada por las técnicas o instrumentos utilizados para recogerlos y por los presupuestos teóricos, filosóficos o metodológicos según los cuales se desarrolla el proceso de investigación. Dado que en la investigación cualitativa se suelen utilizar la entrevista, la observación, las preguntas abiertas presentadas mediante cuestionarios, los diarios, etc. el tipo de datos recogidos suele venir expresado en forma de cadenas verbales y no mediante valores numéricos. Incluso cuando el registro de los datos se realiza en forma de imágenes fijas (fotografías) o móviles (grabaciones en vídeo), suele realizarse, de cara a llevar a cabo el análisis, una posterior transcripción verbal de la información contenida en las mismas. En realidad, en los contextos sociales, las interacciones, las opiniones expresadas por los sujetos, la información que se transmite suele apoyarse en códigos verbales, y además la información elaborada por el investigador se expresa a través del lenguaje. De ahí que la mayor parte de los datos que son recogidos en el curso de investigaciones cualitativas posean como una de sus características más conocidas la de ser expresados en forma de textos. Se trata de datos que reflejan la comprensión de los procesos y las situaciones por parte de los propios participantes en los contextos estudiados.

De acuerdo con las posiciones epistemológicas desde las que son producidos, este tipo de datos ha recibido la denominación de fenomenológicos, naturalistas, etnográficos. Atendiendo al tipo de análisis de que son susceptibles, se habla a veces de datos blandos, para indicar que tales datos no admiten un tratamiento matemático o estadístico. Sin embargo, la expresión *datos cualitativos* es la más ampliamente utilizada y la que emplearemos aquí.

Algunos autores han definido los datos cualitativos como aquéllos que no son cuantitativos, aquéllos que no pueden ser expresados numéricamente (Tesch, 1990). Podríamos caracterizarlos, sin recurrir a la oposición cuantitativo-cualitativo, como elaboraciones de naturaleza descriptiva que recogen una amplia y diversa gama de información, ricos y densos en significados, polisémicos, difícilmente reproducibles dada su vinculación a contextos y momentos determinados, y recogidos a partir de una instrumentación mínima, pues para obtenerlos se utilizan procedimientos más que instrumentos.

2. EL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

2.1. Concepto de análisis

Como ya hemos adelantado, la recogida de datos no es suficiente en sí misma para alcanzar las conclusiones de un estudio. Los datos no son más que un material bruto a partir del cual el investigador debe realizar las operaciones oportunas que le lleven a estructurar el conjunto de información en un todo coherente y significativo. Definimos el análisis de datos como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación.

Con este concepto, permanecemos dentro de la idea general de análisis como proceso aplicado a alguna realidad que nos permite discriminar sus componentes, describir las relaciones entre tales componentes y utilizar esa primera visión conceptual del todo para llevar a cabo síntesis más adecuadas (Bunge, 1985). En efecto, analizar datos supondrá examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo. En definitiva, todo análisis persigue alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos.

Las fases sugeridas por el propio concepto de análisis no siempre están presentes en las tareas desarrolladas por los analistas que se disponen a trabajar con datos cualitativos. A veces, el análisis es concebido como un proceso intuitivo, flexible, orientado a encontrar sentido a los datos sin que para ello sea necesario seguir un proceso de separación en elementos y reconstrucción del todo a partir de las relaciones entre los elementos. En este tipo de enfoques, frecuentemente de tendencia intuitivo-artística, son cruciales la experiencia del investigador y ciertas cualidades de creatividad, imaginación, ingenio, perspicacia o talento artístico.

De acuerdo con este modo de entender el análisis, las tareas analíticas se realizarían sin que exista un proceso claramente establecido. Cada analista sigue sus propias pautas de trabajo, definiendo procesos de análisis a los que han llegado tras una larga experiencia y que resultan particulares de cada investigador o grupo de investigadores. No obstante, la práctica habitual en el análisis de datos cualitativos coincide en una

serie de puntos comunes a la mayoría de los procesos analíticos, lo cual da pie a que se propongan modos de llevarlos a cabo, dando lugar a los enfoques denominados procedimentales. En éstos, el éxito del análisis no se vincula exclusivamente a las cualidades artísticas del analista, sino que es alcanzable también si nos ajustamos a un procedimiento preciso, que consta de una serie de fases para las cuales se aportan orientaciones y pautas de trabajo.

Cuando hablamos de análisis de datos cualitativos, en cualquier caso, nos referimos a tratamientos de los datos que se llevan a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir a las técnicas estadísticas. A veces, se ha utilizado la denominación *análisis de contenido*, que aquí preferimos no usar, dadas las connotaciones que por su origen posee: inicialmente, el análisis de contenido surgió como una estrategia de investigación diseñada para ser aplicada a informaciones preexistentes (artículos de prensa, publicidad, documentos diversos, etc), basada en la codificación, que consideraba a las categorías como variables susceptibles de tratamiento cuantitativo. En cambio, los procedimientos a los que aquí nos referimos constituyen técnicas de análisis de datos que se aplican también a los datos generados por la propia investigación, contando con la participación activa del investigador, que utilizan las categorías para organizar conceptualmente y presentar la información, más interesadas por el contenido de las categorías y su interpretación que por las frecuencias de los códigos, y tradicionalmente no asociadas a técnicas cuantitativas.

2.2. Dificultades para el análisis

El análisis de datos es visto por algunos como una de las tareas de mayor dificultad en el proceso de investigación cualitativa. El carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal, su irrepetibilidad o el gran volumen de datos que suelen recogerse en el curso de la investigación, hacen que el análisis entrañe dificultad y complejidad.

Uno de los elementos que hacen difícil la tarea de análisis es la indefinición de los métodos. Cuando analizamos datos cuantitativos, que traducen cualidades mensurables de los objetos o fenómenos, los procedimientos de análisis están claramente delimitados. Existe todo un abanico de algoritmos de cálculo, técnicas estadísticas, criterios de decisión, ... que el analista puede utilizar de acuerdo con la escala en que han sido medidos los datos y asumiendo ciertos supuestos de partida. Estos métodos de análisis marcan el camino a seguir a quienes consideran que la realidad es susceptible de medida, que puede ser descrita objetivamente y que es posible encontrar leyes, a las que subyacen modelos matemáticos, capaces de explicar y predecir los fenómenos. En cambio, cuando se manejan datos cualitativos la situación ha sido bien diferente. No se cuenta con vías definidas o convenciones claras que orienten el modo de llevar a cabo el análisis. Los modos utilizados se han venido caracterizando por su gran variedad y por su singularidad, que los han hecho dependientes del estilo y la experiencia de cada investigador. Este fenómeno se ha visto propiciado por el carácter plural de la investi-

gación cualitativa, en la que coexisten un amplio número de tradiciones de investigación. Hasta tal punto se diversifica la forma de realizar el análisis que se ha llegado a afirmar que el único punto de acuerdo entre los investigadores es la idea de que el análisis es el proceso de extraer sentido de los datos (Tesch, 1990).

Este rasgo de los procesos de análisis de datos ha sido blanco de críticas relativas a la credibilidad de la investigación cualitativa. Como reacción, en el intento de combatir la indefinición y la privacidad de los métodos de análisis, que convierten al análisis de datos en difuso, oscuro o falto de rigor, se han hecho propuestas que contribuyen a clarificar y guiar los procesos analíticos, tratando de que éstos ganen en rigor y fiabilidad. Son los enfoques de análisis que antes hemos denominado procedimentales.

La singularidad de los procedimientos de análisis de datos cualitativos va unida a la importancia que en aquéllos tiene el componente artístico. El análisis de datos es un proceso singular y creativo, en el que a las habilidades y tareas propias de todo proceso analítico es preciso unir otras de carácter especial. De este modo, se contribuye a ensombrecer el panorama del análisis de datos cualitativos para aquéllos que por primera vez se acercan a esta actividad, pues planteamientos como los anteriores nos llevan a la imposibilidad de que cualquier investigador pueda realizar de manera óptima las tareas de análisis. En cierto modo podría pensarse que el análisis de datos cualitativos es un arte más que una técnica y, por tanto, su aprendizaje no está al alcance de todos.

Otra dificultad encontrada para el análisis de datos cualitativos es su escaso tratamiento en la literatura especializada. Generalmente, los manuales sobre investigación cualitativa no dedican gran número de páginas a abordar esta fase crucial en el proceso de indagación. Es significativo que trabajos como el de Bogdan (1983), destinados a definir la manera de enseñar e introducir a principiantes en algunos métodos de investigación cualitativa, omitan cualquier referencia al modo de analizar los datos. Y si tratáramos de aprender a analizar datos cualitativos a través de la lectura de informes de investigación, igualmente encontraríamos problemas para hallar en ellos descripciones precisas y detalladas sobre el procedimiento seguido para el análisis de los datos. Frecuentemente, los informes publicados se extienden en el marco teórico desde el que se aborda el trabajo, aluden a los procedimientos de recogida de datos y suelen pasar directamente a los resultados del análisis y las conclusiones. Pero incluso cuando el modo de analizar los datos queda explicitado en los informes de investigación cualitativa, la falta de una terminología común para referirse a los elementos y operaciones implicados en el análisis impide reducir el grado de incertidumbre acerca del proceso seguido.

Por último, el análisis de datos cualitativos representa una dificultad para el investigador debido a que no es posible localizarlo en una fase precisa del proceso de investigación. Desde posiciones positivistas podría apreciarse una linealidad temporal en el proceso de investigación: al planteamiento del problema siguen la formulación de hipótesis, la recogida de datos, el análisis, la interpretación y la redacción del informe. El carácter lineal se rompe en la investigación cualitativa, en la que los distintos momentos del proceso indagativo se superponen, se entrelazan, se reiteran a lo largo de la investigación. El análisis de datos se ve determinado y determina el problema de investigación, y se realiza de manera simultánea a otras tareas, tales como la recogida de

datos o la redacción del informe, sobre las que nos detendremos brevemente a continuación.

Podemos ver la recogida de datos, en sí misma, como una forma primitiva de análisis, puesto que representa algún tipo de elaboración sobre la realidad. El investigador, al recoger datos, interacciona con la realidad, conceptualizando la información y determinando una forma de expresarla y conservarla. Es frecuente que el investigador sobrepase la elaboración que supone el mero dato descriptivo y añada a éste un componente interpretativo, reflexivo, que ha dado pie a afirmaciones en el sentido de que los datos son sustancialmente interpretaciones (Angulo, 1990: 41), y por tanto resultados de algún tipo de análisis.

El análisis está presente cuando el investigador recoge datos, por ejemplo, en forma de notas de campo. Junto a éstas suelen aparecer juicios, opiniones, sospechas, dudas, reflexiones, interpretaciones que el investigador añade a la mera información descriptiva sobre lo que ocurre en el campo de estudio. Así, Taylor y Bogdan (1986) incluyen en las notas de campo -forma que presentan los datos elaborados en la observación participante- no sólo los datos descriptivos sobre palabras y conductas de las personas, sino también sentimientos, interpretaciones emergentes, intuiciones, hipótesis de trabajo y preceptos del investigador, áreas futuras de indagación, etc., que aparecen como comentarios del observador o que forman parte de memorandos y diarios.

Dejando a un margen este modo de concebir la elaboración de datos, que implica en sí misma un primer análisis de la realidad, podemos afirmar que momentos de análisis y momentos de recogida de datos suelen alternarse o ser simultaneados en los diseños de investigación. El análisis no constituye una fase final, posterior a la recogida, pues "ello excluye la posibilidad de recoger nuevos datos para rellenar huecos o comprobar nuevas hipótesis que emergen durante el análisis" (Miles y Huberman, 1994).

La interconexión de los procesos de recogida y análisis en la investigación se ha concretado metodológicamente, dentro de la tradición cualitativa, en las denominadas estrategias de selección secuencial (Goetz y LeCompte, 1988), en las que la progresiva construcción teórica determina la recogida de datos. Entre las formas de selección secuencial se encuentran la selección de casos negativos, que refutan o contradicen un concepto y la selección de casos discrepantes que permiten modificarlos; el muestreo teórico, decidiendo qué datos recoger y dónde recogerlos de cara a desarrollar la teoría emergente (Glaser y Strauss, 1967); o la selección de implicantes, que posibilita la comprobación de teorías a partir de casos seleccionados en función de las implicaciones de esas teorías (Campbell, 1986).

Algunos autores entienden que el análisis de datos no sólo está presente en la fase de la investigación correspondiente a la recogida de datos sino también en la fase de la elaboración de informes (Erickson, 1989). Una prosa lúcida y un buen estilo literario pueden constituir bases adecuadas para la interpretación y el análisis, pues para muchos investigadores el proceso de escribir es el período donde el conocimiento y la penetración aparecen más espontáneamente (Wax y Wax, 1980). La elaboración del informe obliga a poner en orden las ideas, plasmando la información en un esquema

organizado. Autores del ámbito de la investigación etnográfica, como Spradley (1979), recomiendan comenzar a escribir una etnografía pronto, pues escribir implica un proceso de pensamiento y análisis.

2.3. El proceso general de análisis

De acuerdo con las ideas presentadas anteriormente, los procedimientos de análisis de datos cualitativos resultan singulares. A pesar de que no existe un modo único y estandarizado de llevar a cabo el análisis, sí que es posible distinguir en la mayoría de los casos una serie de tareas u operaciones que constituyen el proceso analítico básico, común a la mayor parte de los estudios. Los enfoques procedimentales se centran precisamente en presentar este tipo de tareas y operaciones, y en aportar consejos, recomendaciones y advertencias para el manejo, la disposición o la presentación de los datos, y para la extracción final de conclusiones.

Aquí trataremos de describir las tareas básicas del proceso de análisis de datos cualitativos, adoptando el esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994), según el cual en el análisis concurren tareas de la reducción de datos, presentación de datos o extracción y verificación de conclusiones. A partir de este esquema, diferenciaremos una serie de actividades de análisis enmarcadas en cada una de las tareas generales contempladas en el mismo.

Este esquema no tiene sino un carácter teórico, y es preciso hacer algunas matizaciones sobre su concreción práctica. Las actividades no definen un proceso lineal de análisis en el que se pase secuencialmente de unas tareas a otras, sino que a veces pueden darse de manera simultánea, encontrarse presentes en un mismo tratamiento de los datos o aparecer de modo reiterativo a lo largo de un mismo proceso. El carácter no lineal del análisis y la interconexión de las tareas contempladas quedan ilustrados mediante el gráfico de la figura 11.1. Por otra parte, el análisis de un conjunto de datos no incluye necesariamente a todas las tareas diferenciadas: a veces, determinadas tareas o actividades pueden extenderse hasta constituir por sí mismas el proceso de análisis o, por el contrario, pueden no ser tenidas en cuenta, conforme a los objetivos del trabajo, el enfoque de la investigación o las características del investigador.

En la revisión de las distintas tareas de análisis, consideraremos que los datos aparecen en forma textual, pues como hemos mencionado antes, esto ocurre en la mayor parte de las ocasiones y, aun cuando inicialmente no sea así, es posible trasladar la información a un texto escrito que con posterioridad podrá ser sometido a análisis.

Las tareas y actividades incluidas en el proceso de análisis, que pasamos a describir seguidamente, aparecen esquematizadas en el gráfico de la figura 11.2.

2.3.1. *Reducción de datos*

En el curso de un estudio cualitativo, el investigador recoge abundante información acerca de la realidad sobre la que centra su trabajo. Un primer tipo de tareas que deberá afrontar para el tratamiento de esa información consiste en la reducción de los

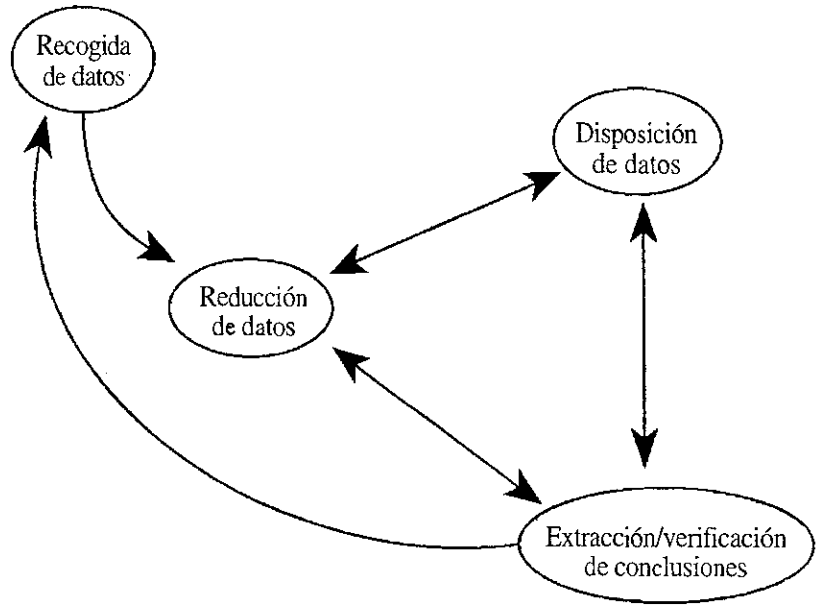


Figura 11.1: Tareas implicadas en el análisis de datos (Miles y Huberman, 1994: 12).

datos, es decir, en la simplificación, el resumen, la selección de la información para hacerla abarcable y manejable.

Entre las tareas de reducción de datos cualitativos, posiblemente las más representativas y al mismo tiempo las más habituales sean las de categorización y codificación. Incluso a veces se ha considerado que el análisis de datos cualitativos se caracteriza precisamente por apoyarse en este tipo de tareas. Las capacidades humanas resultan obviamente desbordadas cuando tratan de procesar grandes cantidades de datos, y se impone la necesidad de reducir la amplia información que contienen, diferenciando unidades e identificando los elementos de significado que soportan.

No obstante, también podemos advertir tareas reductoras incluso antes de contar con los datos. Miles y Huberman (1994) consideran que puede darse una reducción de datos anticipada cuando focalizamos y delimitamos la recogida de datos, aspectos constituyentes de una forma de preanálisis que comporta descartar determinadas variables y relaciones y atender a otras. De alguna manera, los datos recogidos suponen un conjunto conscientemente reducido del universo de datos que podrían haberse obtenido. Cuando el investigador decide recoger determinados datos y no otros, cuando anota en su diario de campo sólo determinados sucesos que considera relevantes sin prestar atención a otros que tal vez pasan inadvertidos, se está dando una reducción consciente o inconsciente de los datos. Es decir, las tareas de reducción de datos forman parte incluso de las formas más básicas de análisis que comporta la propia elaboración de los datos.

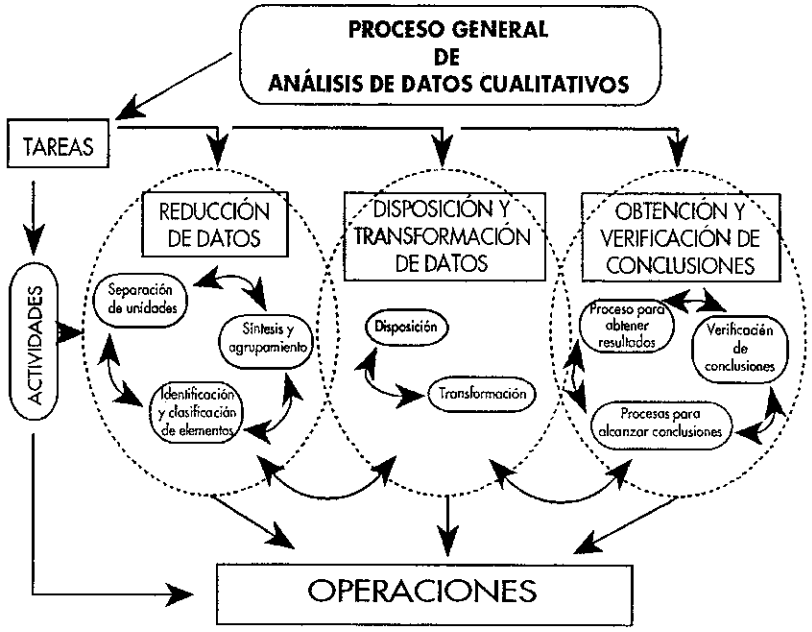


Figura 11.2: Tareas implicadas en el análisis de datos.

La reducción de datos también supone descartar o seleccionar para el análisis parte del material informativo recogido, teniendo en cuenta determinados criterios teóricos o prácticos, y está presente asimismo cuando el investigador resume o esquematiza sus notas de campo. En momentos avanzados del análisis, nuevas reducciones pueden hacerse sobre resultados de tratamientos previos efectuados con los datos originales.

Nos centraremos a continuación en tareas como la segmentación en unidades, la codificación/categorización o el agrupamiento, que constituyen modos de contribuir a la reducción de datos que en el fondo presupone todo análisis (se parte de un conjunto amplio y complejo de información para llegar a elementos más manejables que permitan establecer relaciones y sacar conclusiones).

2.3.1.1. SEPARACIÓN EN UNIDADES

Generalmente, el análisis de datos cualitativos comporta la segmentación en elementos singulares, especialmente cuando los datos son de tipo textual. En el conjunto global de datos pueden diferenciarse segmentos o unidades que resultan relevantes y significativas. Recordemos el concepto de análisis, en el que precisamente una de las ideas es la de separación o descomposición de un todo en sus partes..

Los criterios para dividir la información en unidades pueden ser muy diversos. Considerando que los datos aparecen en forma de textos, el criterio aplicable para la segmentación podría encontrarse dentro de alguno de los tipos siguientes:

— *Criterios espaciales*. De acuerdo con tales criterios, constituirían unidades las líneas del texto, los bloques de un determinado número de líneas, las páginas, etc. Se trata de una segmentación artificial, ajena al contenido de la información.

— *Criterios temporales*. Al analizar transcripciones de entrevistas, podrían definirse los segmentos o unidades estableciendo una duración en minutos; los registros de observación pueden quedar segmentados igualmente por períodos temporales de minutos, horas o incluso días. Para este tipo de segmentación resulta imprescindible que junto al registro de los datos se vayan anotando referencias temporales.

— *Criterios temáticos*. Es más frecuente, y posiblemente más interesante que el uso de criterios físicos como los anteriores, considerar unidades en función del tema abordado. Considerando conversaciones, sucesos, actividades que ocurren en la situación estudiada es posible encontrar segmentos que hablan de un mismo tema.

— *Criterios gramaticales*. Usando este tipo de criterios, podríamos diferenciar como unidades básicas del texto las oraciones o los párrafos, lo cual elude en el momento de la separación el tener que realizar juicios acerca del contenido de cada unidad. En el fondo, se asume que la oración es una unidad de información con sentido completo, y que igualmente un párrafo suele incluir oraciones sobre un mismo tema o de contenido afín.

— *Criterios conversacionales*. Las declaraciones o turnos de palabra, cuando intervienen diferentes sujetos en entrevistas o reuniones de grupos, constituirían otro punto de referencia para segmentar un conjunto de datos textuales. Este criterio es especialmente adecuado cuando estamos interesados en la información aportada por cada sujeto en particular.

— *Criterios sociales*. Cada segmento diferenciado en el texto podría corresponderse con información relativa a sujetos que ocupan un mismo status o rol social, como por ejemplo, para el caso de un centro educativo: director, profesor, alumno, inspector,...

Más de un tipo de criterios podrían combinarse a la hora de separar las unidades en un texto. De todos ellos, es sin duda el criterio temático el más extendido y el que, desde nuestro punto de vista, resulta más valioso en el análisis de datos cualitativos. Sin embargo, el criterio temático conlleva cierta dificultad cuando las unidades son objeto de cómputo para posteriores análisis, aspecto que tiene especial significación en el ámbito metodológico del análisis de contenido. Podríamos encontrarnos tanto fragmentos de gran extensión como fragmentos reducidos que hablen de un mismo tema, resultando unidades que llegan a ser consideradas equivalentes en análisis ulteriores, a pesar de que no lo son. Este problema ha sido soslayado mediante la distinción entre *unidades de registro* y *unidades de enumeración* (Cartwright, 1978). Mientras las primeras determinan fragmentos referidos a un mismo tópico o tema, las segundas revisten un carácter físico, aludiendo a la unidad sobre la cual se realizará la cuantificación (línea, minutos, etc).

2.3.1.2. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE UNIDADES

La identificación y clasificación de elementos es precisamente la actividad que realizamos cuando categorizamos y codificamos un conjunto de datos. Consiste en examinar las unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes temáticos que nos permitan clasificarlas en una u otra categoría de contenido.

Codificación y categorización son respectivamente los aspectos físico-manipulativo y conceptual de una misma actividad, a la que indistintamente suelen referirse los investigadores con una u otra denominación. En realidad, hay diferencias que trataremos de señalar. La *categorización*, que constituye sin duda una importante herramienta en el análisis de datos cualitativos, hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Una categoría soporta un significado o tipo de significados. Las categorías pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos. La categorización es una tarea simultánea a la separación en unidades cuando ésta se realiza atendiendo a criterios temáticos. Si una unidad es separada por referirse a determinado tópico, automáticamente puede ser incluida en la categoría correspondiente a ese tópico.

La *codificación* no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida. Es el proceso físico, manipulativo mediante el cual dejamos constancia de la categorización realizada.

Los códigos, que representan a las categorías, consisten por tanto en marcas que añadimos a las unidades de datos, para indicar la categoría a la que pertenecen. Estas marcas pueden tener un carácter numérico, haciendo corresponder cada número con una categoría concreta, aunque es más frecuente utilizar palabras o abreviaturas de palabras con las que se han etiquetado las categorías. Entre las razones para recomendar la utilización de etiquetas verbales sobre numéricas, se encuentra la posibilidad de utilizar nombres estrechamente relacionados con el concepto o los conceptos que representan, a fin de recuperar más rápidamente el significado de cada unidad de información, sin tener que trasladar el código numérico a alguna tabla donde se indique la correspondencia entre éste y las categorías.

Según Miles y Huberman (1994), la codificación puede llevarse a cabo en diferentes momentos de la investigación, con la posibilidad de diferenciar códigos *descriptivos* (atribuyen una unidad a una clase de fenómenos), que son utilizados en un primer momento, y códigos con un mayor contenido inferencial (*interpretativos y explicativos*) utilizados posteriormente.

Categorización y codificación son, por tanto, actividades que giran en torno a una operación fundamental: la decisión sobre la asociación de cada unidad a una determinada categoría. Una categoría queda definida por un constructo mental al que el contenido de cada unidad puede ser comparado, de modo que pueda determinarse su pertenencia o no a esa categoría.

Veamos a continuación el modo en que procedemos habitualmente en las tareas de codificación, tomando como ejemplo un fragmento extraído de la transcripción de una discusión entre profesores en torno a la reforma educativa.

> *Bueno, yo qué sé. Yo lo que siento es que no estamos muy preparados los maestros para esa reforma. Que no... vamos, que me gustaría que hubiese un cursillo de preparación o algo, porque no sabemos así nada de qué vamos a hacer cuando llegue la reforma. Eso es lo que... Me da miedo porque no tengo ni idea, vamos, por lo menos yo.*

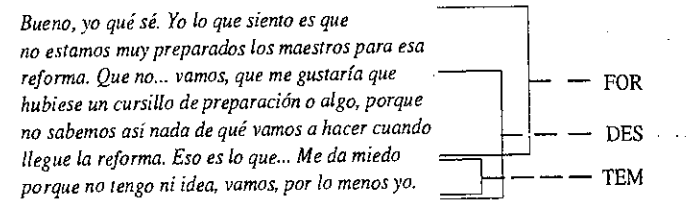
Este pequeño texto puede ser dividido en distintas unidades, considerando cada una de ellas como fragmentos en los que se alude a una misma idea, es decir, usando un criterio temático para la segmentación. Al dividir el texto en unidades hemos contemplado la posibilidad de que éstas se superpongan entre sí, de modo que una misma cadena textual pertenezca simultáneamente a dos o más unidades. Con este criterio, las unidades resultantes son:

Unidad 1: *Bueno, yo que sé. Yo lo que siento es que no estamos muy preparados los maestros para esa reforma. Que no... vamos, que me gustaría que hubiese un cursillo de preparación o algo, porque no sabemos así nada de qué vamos a hacer cuando llegue la reforma.*

Unidad 2: *Que no... vamos, que me gustaría que hubiese un cursillo de preparación o algo, porque no sabemos así nada de qué vamos a hacer cuando llegue la reforma. Eso es lo que... Me da miedo porque no tengo ni idea, vamos, par lo menos yo.*

Unidad 3: *Me da miedo porque no tengo ni idea, vamos, por la menos yo.*

La primera de ellas alude a un tópico que podemos denominar formación del profesorado, la segunda hace referencia al desconocimiento sobre la reforma y la tercera de ellas recoge una expresión del temor de los profesores a la aplicación de la reforma. Si usamos respectivamente los códigos FOR, DES y TEM para aludir a tales categorías, la codificación podría hacerse indicando de algún modo sobre el papel los fragmentos que quedan incluidos en cada categoría.


Bueno, yo qué sé. Yo lo que siento es que no estamos muy preparados los maestros para esa reforma. Que no... vamos, que me gustaría que hubiese un cursillo de preparación o algo, porque no sabemos así nada de qué vamos a hacer cuando llegue la reforma. Eso es lo que... Me da miedo porque no tengo ni idea, vamos, por lo menos yo.
FOR
DES
TEM

Una cuestión importante en la categorización de los datos es establecer las categorías a emplear. Estas pueden estar predefinidas por el analista, o por el contrario, pueden surgir a medida que se analizan los datos. Cuando las categorías utilizadas en un

estudio se establecen a priori, las fuentes habituales son el marco teórico y conceptual de la investigación, las cuestiones o hipótesis que la guían, las categorías ya usadas en estudios de otros investigadores o incluso los propios instrumentos de investigación empleados. Por ejemplo, las cuestiones incluidas en cuestionarios o guiones de entrevista pueden ser tomadas como fuente de categorías útiles para reducir los datos. Los sistemas de observación sistemática, mediante los cuales el observador recoge información sobre actividades o fenómenos usando un conjunto predeterminado de categorías, pueden ser aplicados como herramientas analíticas para la categorización de registros en audio, vídeo y también transcripciones de discursos, elaborados a partir de las situaciones observadas (McIntyre y Macleon, 1986).

Aunque se parta de un sistema de categorías predefinido, no existen garantías de que distintos codificadores lleguen a una misma categorización de los datos. Un mismo conjunto de datos podría ser codificado de modo diferente por dos analistas, incluso aunque ambos partieran de las mismas categorías. Categorizar datos implica realizar un juicio, valorar si determinadas unidades pueden o no ser incluidas bajo un determinado código, y tomar decisiones al respecto; tales decisiones pueden estar afectadas por la subjetividad y el punto de vista particular del codificador. Características físicas y mentales, motivación, mecanismos de memorización, estímulos o factores ambientales, como temperatura, iluminación, etc. están detrás de los errores cometidos por el codificador (Franzosi, 1990). La preocupación acerca de este tema ha llevado a que, desde posiciones cuantitativas, se hayan propuesto múltiples índices para medir la consistencia intercodificadores. En cualquier caso, cuando más de un sujeto se ocupan de las tareas de codificación, es preciso que las categorías se definan operativamente, ofreciendo criterios y reglas que especifiquen los aspectos del contenido que deben tomarse como criterio para decidir sobre la pertenencia a una categoría.

Las categorías pueden ser definidas a medida que se examinan los datos, es decir, siguiendo un procedimiento inductivo. Al examinar los datos vamos reflexionando acerca del contenido de los mismos, nos preguntaríamos por el tópico capaz de cubrir cada unidad. De este modo se van proponiendo categorías provisionales, que a medida que avanza la codificación pueden ir siendo consolidadas, modificadas o suprimidas a partir de la comparación entre los datos agrupados bajo una misma categoría o a partir de la comparación con los datos incluidos en otras diferentes.

Esta idea es la recogida por Strauss (1987) al hablar de "codificación abierta", proceso en el que se parte de la búsqueda de conceptos que traten de cubrir los datos. El analista examina línea a línea o párrafo a párrafo, preguntándose acerca de cuál es el tema sobre el que habla cada fragmento; qué conductas y sucesos han sido observados y descritos en documentos, qué categoría indica un determinado incidente, qué ideas o temas reflejan las palabras de entrevistados e informantes, y asigna un nombre de código provisional a cada unidad de contenido. De este modo, emerge un conjunto de categorías que es constantemente ampliado, modificado, redefinido, readaptado en función de los nuevos pasajes que van siendo objeto de categorización. Es un proceso por el cual los nuevos fragmentos estudiados sirven para confirmar las categorías existentes o como fuente para la creación de otras nuevas.

Como consecuencia de un proceso de codificación inductiva, obtenemos un sistema de categorías que puede ser considerado en sí mismo un producto del análisis. El sistema de categorías constituye el esquema vertebrador de los conceptos presentes en la información analizada, puede tomarse como un mapa de significados que refleja la estructura del conjunto. Para Spradley (1979, 1980), uno de los objetivos es precisamente llegar a determinar las categorías (dominios, en la terminología de este autor) en que se clasifican los términos de una cultura y reducir de ese modo la complejidad de la experiencia humana. Su interés está en descubrir cómo las personas organizan su conocimiento, por lo que las categorías son un fin en sí mismas; no tiene sentido imponer categorías analíticas a los datos obtenidos durante el estudio.

En la práctica, resulta habitual que la codificación se haga recurriendo a procedimientos mixtos inductivo-deductivos. Por lo general, se parte de categorías amplias definidas a priori, a partir de las cuales se van introduciendo modificaciones y ampliaciones que permiten la adaptación al conjunto de datos al que están siendo aplicadas. Durante la codificación es posible constatar que determinados códigos podrían haber sido agrupados en uno solo o, por el contrario, que cabría dividir uno de ellos en otros diversos, que ciertas categorías podrían ser denominadas de otro modo, o que simplemente habrían de ser suprimidas. Cada una de estas decisiones implica reconsiderar las unidades previamente categorizadas. Por ese motivo, la codificación suele llevarse a cabo como un proceso recurrente. Además, a medida que el investigador avanza en el análisis, las reglas de codificación pueden alterarse inconscientemente. Cuando se detectan incongruencias derivadas de la aplicación inconsistente de códigos, también habrá que revisar lo realizado hasta el momento.

Con frecuencia se ha defendido la idea de que los sistemas de categorías deben caracterizarse por su corrección lógica, a la que se llegaría si garantizamos el cumplimiento de una serie de requisitos:

- *Exhaustividad* de las categorías. Cualquier unidad debe poder ser ubicada en alguna de las categorías. Es decir, el sistema de categorías es capaz de cubrir todas las posibles unidades diferenciadas en los datos.
- *Exclusión mutua*. Cada unidad se incluye en una sola categoría. Un segmento de texto diferenciado no puede pertenecer simultáneamente a más de una categoría.
- *Único principio clasificatorio*. Las categorías deben estar elaboradas desde un único criterio de ordenación y clasificación.

Este tipo de prescripciones se enmarcan en la línea de autores que ven en la categorización un modo de transformar los datos textuales en datos susceptibles de medición y tratamiento cuantitativo (Ander-Egg, 1980; Cartwright, 1978; Kerlinger, 1985; Sánchez Carrión, 1985, etc.). En el contexto del análisis cualitativo, podría no darse la exhaustividad, es decir, podríamos encontrar unidades que no encajen en ninguna de las categorías, sencillamente por tratarse de parte de la información que no es relevante de cara al estudio.

Por otra parte, una misma unidad podría participar de más de una categoría simultáneamente, pues las categorías no están claramente delimitadas unas de otras, sino

que se da una superposición entre las áreas temáticas que cubren. Se habla en estos casos de *membrecía* en una categoría, para expresar en qué grado determinada unidad puede formar parte o ser miembro de ella, y de la noción de *prototipo* que representa el tipo ideal con un cien por ciento de pertenencia a una sola categoría.

Por último, un sistema de categorías puede incluir aproximaciones al contenido de los datos considerando distintas dimensiones. Según el aspecto en el que nos fijemos, una misma unidad de contenido puede ser codificada bajo códigos diferentes.

Algunos autores añaden otras características a los sistemas de categorías correctamente construidos (Mucchielli, 1988), las cuales resultan más apropiadas en el análisis cualitativo de datos desde el enfoque aquí asumido:

— *Objetividad*. Las categorías deben resultar inteligibles para distintos codificadores, de forma que la mala interpretación del contenido de las categorías no dé lugar a una cierta inconsistencia intercodificadores.
— *Pertinencia*. Las categorías habrían de ser relevantes en relación a los objetivos del estudio y adecuadas al propio contenido analizado.

2.3.1.3. SÍNTESIS Y AGRUPAMIENTO

La identificación y clasificación de elementos están estrechamente unidas a la síntesis. Cuando categorizamos estamos ubicando diferentes unidades de datos bajo un mismo tópico o concepto teórico. La categorización supone en sí misma una operación conceptual de síntesis, por cuanto permite reducir un número determinado de unidades a un solo concepto que las representa. En el análisis de datos, esta síntesis conceptual va aparejada a un agrupamiento físico de las unidades que forman parte de una misma categoría.

Las actividades de síntesis y agrupamiento están presentes en el análisis cuando sintetizamos en una metacategoría la información contenida en varias categorías que tienen algo en común, o cuando definimos metacódigos que agrupan a un conjunto de códigos.

2.3.2. *Disposición y transformación de datos*

Ya hemos comentado algunas de las dificultades para el análisis que surgen de la propia naturaleza de los datos cualitativos. Éstos aparecen generalmente en forma textual, resultan dispersos, ofrecen a veces una visión secuencial de hechos simultáneos, dificultan el examen de varias variables a la vez y están vagamente ordenados (Miles y Huberman, 1994). Si queremos llegar a extraer conclusiones a partir de estos datos, es preciso presentarlos o disponerlos de algún modo ordenado. Una disposición es un conjunto organizado de información, presentada en alguna forma espacial ordenada, abarcable y operativa de cara a resolver las cuestiones de investigación.

Cuando la disposición de datos conlleva además un cambio en el lenguaje utilizado para expresarlos, hablamos de transformación de los datos. En el análisis de datos cualitativos es frecuente llevar a cabo distintas formas de disposición y transformación de datos, algunos ejemplos de las cuales serán comentados brevemente en los párrafos que siguen. Tales procedimientos facilitarán el examen y la comprensión de los datos, condicionarán posteriores decisiones en el proceso de análisis y permitirán extraer conclusiones.

Uno de los procedimientos de disposición usados con frecuencia son los gráficos, los cuales permiten no sólo presentar los datos, sino advertir relaciones y descubrir su estructura profunda (Wainer, 1992). Los *diagramas*, definidos como "representaciones gráficas o imágenes visuales de las relaciones entre conceptos" (Strauss y Corbin, 1990: 198) constituyen importantes instrumentos de análisis. A través de este tipo de procedimientos podrían ser presentados los sistemas de categorías, mostrando las interconexiones existentes entre las categorías, o incluso algunos aspectos de su contenido.

Miles y Huberman (1994) han dedicado especial atención a describir diferentes procedimientos para la presentación de datos cualitativos. Contemplan el diseño de *matrices* que pueden albergar diferentes tipos de información (expresada por fragmentos de texto, citas, frases, abreviaciones o figuras simbólicas) y adoptar distintos formatos.

Generalmente, las matrices consisten en tablas de doble entrada en cuyas celdas se aloja una breve información verbal, de acuerdo con los aspectos especificados por filas y columnas. Es frecuente construirlas para sintetizar los fragmentos codificados en una misma categoría (columna) para diferentes sujetos, situaciones, casos, etc. (filas). Algunas de las dimensiones a partir de las cuales se elaboran pueden implicar la ordenación de fenómenos o componentes de fenómenos a lo largo del tiempo, en función de los roles desempeñados, etc. Determinadas matrices presentan procesos y productos, relaciones de causa-efecto, agrupamientos conceptuales o empíricos de datos.

Bliss, Monk y Ogborn (1983) proponen un *sistema de redes* mediante las cuales tratan de clarificar y presentar las distinciones que delimitan a las diversas categorías consideradas en el análisis del material cualitativo, las cuales a su vez pueden estar subdivididas. Para ello usan una notación precisa, con la que indican nombres de categorías, subdivisiones de éstas, diferencias, circunstancias, restricciones, etc.

2.3.3. *Obtención y verificación de conclusiones*

2.3.3.1. OBTENCIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Un importante grupo de actividades constituyentes de los procesos de análisis se dirige a la obtención de resultados y conclusiones, en relación a los objetivos particulares de cada investigación. Llegar a conclusiones implicaría, de acuerdo con las connotaciones semánticas del término análisis, ensamblar de nuevo los elementos diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo. Bajo la denominación de conclusiones aparecen generalmente los resultados, los productos de la investigación y la interpretación que hacemos de los mismos.

Los resultados de un estudio avanzarán en la explicación, comprensión y conocimiento de la realidad educativa y contribuirán a la teorización o intervención sobre la misma. La investigación de corte cualitativo se preocupa especialmente por el signifi-

cado que los participantes atribuyen a sus prácticas y a las situaciones educativas en las que se desarrollan. Los resultados o conclusiones de esta investigación englobarán, por tanto, toda una serie de decisiones del investigador sobre el significado de las cosas.

Van Maanen (1985) denomina a las conclusiones "conceptos de segundo orden", pues se construyen a partir de los datos, o conceptos de primer orden, es decir, a partir de las propiedades estudiadas en el campo y las interpretaciones que hacen los propios participantes. Estos conceptos de segundo orden son nociones usadas por el investigador para explicar el modelo que configuran los datos, y consisten en afirmaciones acerca de las relaciones entre ciertas propiedades observadas o en interpretaciones sobre las interpretaciones que hacen los sujetos participantes. Las conclusiones son, por tanto, afirmaciones, *proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación al problema estudiado*. Dado que el análisis persigue separar las unidades elementales de un fenómeno para reconstruir un todo significativo, las conclusiones suelen recoger la relación, más o menos compleja, encontrada entre dos o más de estos elementos o variables.

La tarea de extraer conclusiones no puede circunscribirse a ningún momento particular del proceso de análisis. La lectura inicial de los datos hace aflorar en el analista impresiones que constituyen las primeras conclusiones provisionales. Antes incluso de comenzar las tareas de codificación, la lectura del material recogido permite ir anotando las ideas fundamentales, los acontecimientos, normas o conductas más relevantes en relación con el tema de estudio. Interpretaciones tentativas acerca de los mismos pueden quedar anotadas en forma de memorandos o comentarios a los datos, serán modificadas y revisadas a lo largo del análisis y constituyen un germen primario de las conclusiones del estudio.

También está presente durante la reducción de datos, pues la codificación es en sí misma una interpretación de datos (Strauss y Corbin, 1990). En muchos casos, el sistema de categorías deja de ser únicamente una herramienta que utiliza el investigador para organizar sus datos y se constituye en un primer resultado del análisis.

El modo en que se llega a las conclusiones, es decir, el proceso lógico aplicado para extraer conocimiento sobre la realidad educativa en estudio, suele ser el aspecto más oscuro del análisis en los informes de investigación. Los investigadores describen detalladamente cómo recogen los datos y, tal vez, cómo proceden en el análisis reduciendo o reestructurando y presentando la información, pero no explicitan las herramientas conceptuales y lógicas que les llevan a sus conclusiones. La lectura de una gran parte de los trabajos que se publican sugeriría que las conclusiones emergen directamente a partir del corpus de datos, sobre todo una vez que éste ha sido adecuadamente reducido y presentado.

Sin duda, una de las principales herramientas intelectuales en el proceso de obtención de conclusiones es la comparación. La comparación permite destacar las semejanzas y diferencias entre las unidades incluidas en una categoría, y hace posible la formulación de sus propiedades fundamentales, a partir de las cuales puede llegarse a una definición, ilustración y verificación de esa categoría (Fielding y Fielding, 1986). La comparación facilita llegar a conclusiones a partir de las matrices y otras figuras usadas para

la presentación de los datos. La comparación de filas o columnas de una matriz, por ejemplo, constituye la principal vía para extraer conclusiones (Miles y Huberman, 1994).

Las conclusiones pueden emanar de la comparación con otros escenarios, casos, situaciones, etc. similares al estudiado, para lo cual las matrices resultaban instrumentos útiles. En la mayoría de los casos, el analista presenta junto a los datos ciertos resultados o conclusiones. La ordenación de los datos según criterios cronológicos, causales, jerárquicos, etc. implica una interpretación de los mismos y, en cierto modo, constituye un producto del análisis. La elaboración de figuras y matrices supone pensar y reflexionar sobre los datos, y presentar el resultado de esa reflexión, plasmando la estructura relacional encontrada entre los diferentes tópicos.

La obtención de conclusiones es posiblemente la tarea en la que se exige una mayor experiencia del investigador, que debe ser capaz de contextualizar y contrastar con otros estudios los hallazgos alcanzados, y de plasmarlos en un informe narrativo. Una vez alcanzados ciertos resultados es necesario integrarlos con los de estudios anteriores, poner de manifiesto cómo se integran en unas teorías más amplias, en qué medida contribuyen al cuerpo de conocimientos sobre un tema.

Algunas estrategias para la interpretación de los resultados y su integración en marcos más amplios, siguiendo a Goetz y LeCompte (1988), serían: consolidación teórica (confrontar los resultados obtenidos con los marcos teóricos desarrollados originalmente, modificando éstos para intentar que se ajusten más a los datos), aplicación de otras teorías (búsqueda de marcos más generales en los que integrar los datos, haciendo posible la generalización de los resultados), uso de metáforas y analogías (medios útiles para establecer conexiones entre temas aparentemente no relacionados, o conectar los resultados a la teoría), y síntesis de los resultados con los obtenidos por otros investigadores.

Algunos autores opinan que establecer relaciones y conexiones importantes puede resultar favorecido si entre la finalización del trabajo de campo y la reflexión teórica del investigador media un cierto espacio de tiempo. En este caso, tras un informe descriptivo preliminar, se sucederían informes con un nivel creciente de abstracción.

2.3.3.2. VERIFICACIÓN DE CONCLUSIONES

Una vez alcanzadas las conclusiones de un estudio, es necesario verificar esas conclusiones, es decir, confirmar que los resultados corresponden a los significados e interpretaciones que los participantes atribuyen a la realidad.

El concepto de validez ha sido usado en una variedad de formas en la literatura sobre metodología de investigación. Diversas formulaciones y reformulaciones se han sucedido de este concepto, sobre todo en el campo de la investigación experimental y cuasi-experimental. Diferenciando entre validez interna y externa (Campbell, 1957), suele tomarse la primera de ellas como indicador de la aproximación de las conclusiones de un estudio a la realidad, mientras que la validez externa se refiere a las posibilidades de generalizar los resultados a otras poblaciones o contextos.

El concepto de validez manejado en la investigación positivista, como analizaremos en el capítulo XV, ha sido asumido por algunos investigadores cualitativos, si bien otros lo rechazan por inapropiado, proponiendo conceptos alternativos.

Cualquiera que sea la posición adoptada, todos los autores suelen aludir a aspectos de calidad de la investigación cuando abordan el tema de la validez. Pero, aunque es posible considerar la validez del diseño de investigación, de la definición de variables, de los procedimientos de recogida de datos o de los datos obtenidos, lo más apropiado es hablar de ella en relación a los hallazgos o conclusiones de la investigación (Hammersley, 1991).

Verificar las conclusiones de un estudio significa, por tanto, comprobar el valor de verdad de los descubrimientos realizados, o lo que es igual, comprobar su validez. En los estudios cualitativos, la estimación de la validez es menos precisa que en la investigación cuantitativa, basándose en juicios sobre la correspondencia entre los hallazgos y la realidad. La validez de los resultados puede incrementarse, o simplemente ser calibrada, de acuerdo con estrategias desarrolladas en las fases de diseño, recogida de datos, análisis de datos o redacción del informe (Dawson, 1982).

De estas estrategias nos ocuparemos con mayor detenimiento en el capítulo XV de esta obra, en el que incluimos un apartado dedicado a la calidad de la investigación cualitativa. Nos limitaremos por ahora a mencionar algunas de las más comunes, entre las que se encuentran la presencia prolongada en el campo, el intercambio de opiniones con otros investigadores, la triangulación, la comprobación con los participantes, el establecimiento de adecuación referencial o la comprobación de la coherencia estructural.

3. LA CUANTIFICACIÓN EN EL ANÁLISIS

El rasgo más característico del análisis de tipo cualitativo se encuentra en que las manipulaciones y operaciones realizadas sobre los datos se producen preservando su naturaleza textual. No obstante, ello no representa un obstáculo para que investigadores cualitativos recurran a la transformación de los datos textuales en datos numéricos y a su tratamiento cuantitativo con el objetivo de contrastar o complementar las conclusiones obtenidas por vías cualitativas.

A pesar de que algunos consideran mutuamente excluyentes el análisis estadístico y la investigación cualitativa, las posiciones favorables a la superación del antagonismo cuantitativo-cualitativo son más numerosas. Incluso el uso de la cuantificación y el análisis estadístico ha sido visto como una característica de los enfoques de investigación interpretativos o cualitativos, los cuales recurren, sobre todo en el análisis de datos, a procedimientos cuantitativos típicos del enfoque positivista (De Miguel, 1988).

En realidad, la cuantificación es un aspecto considerado por muchos de los autores que se enmarcan en líneas de investigación cualitativas. Para Miles y Huberman (1994), cuando identificamos un tema o modelo estamos aislando algo que ocurre un número de veces y que ocurre consistentemente de un modo específico. Tanto el número de veces como los juicios acerca de la consistencia se basan en un recuento. Los números, según estos autores, son útiles para tener una noción de qué tenemos ante nosotros cuando trabajamos con un amplio cuerpo de datos, para verificar una sospecha o hipótesis, y para

ser honestos en el análisis tratando de evitar sesgos. Goetz y LeCompte (1988: 178-179) afirman que "una vez identificados los elementos, es posible reducirlos a forma cuantificable examinándolos, elaborando listas, codificándolos y asignándoles puntuaciones".

Generalmente, los valores numéricos surgen a partir del cómputo de elementos diferenciados, con un criterio temático, en el corpus de datos cualitativos. Transformados en números, los datos cualitativos resultan más fácilmente manejables que cuando se presentan en forma de palabras y textos.

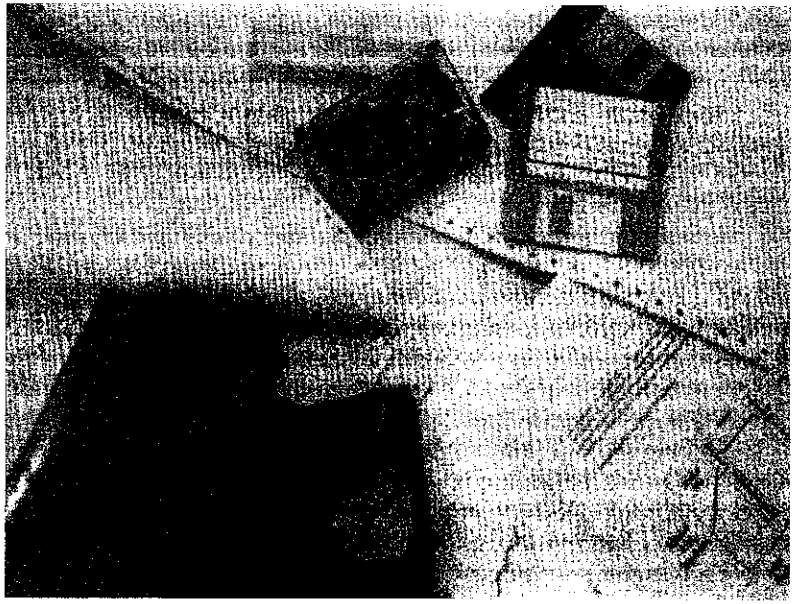
La cuantificación y el análisis estadístico, por tanto, son herramientas analíticas con las que cuenta el investigador en su trabajo con datos cualitativos, y pueden ser utilizados conjuntamente con otras herramientas no cuantitativas. La formación del investigador, sus objetivos y sus concepciones epistemológicas le llevan a configurar un proceso de análisis más o menos desplazado hacia uno de estos tipos de técnicas. Dependiendo del estudio, la extensión de la cuantificación de datos varía desde ninguna hasta el uso de técnicas estadísticas de variado grado de complejidad (Wilcox, 1982).

Sin embargo, el uso de la cuantificación no suele pasar, en la mayoría de los estudios, del mero recuento de frecuencias, indicando la importancia cuantitativa de los conceptos o tópicos destacados en el conjunto de datos, o del estudio estadístico de tablas de contingencia. A partir de las frecuencias de los fenómenos, identificaríamos las relaciones que se dan entre los elementos mediante algún tipo de tratamiento estadístico pertinente

Erickson (1989), por ejemplo, recomienda las técnicas estadísticas una vez realizado el análisis por procedimientos cualitativos. Las tablas de frecuencias resultarían útiles al presentar el informe de investigación, ya que permiten una visión de conjunto de los datos descriptivos. Puesto que los datos a que se refieren los fenómenos suelen ser nominales, las tendencias observadas pueden mostrarse a partir de tablas de contingencia. Este autor considera que a veces conviene emplear pruebas estadísticas inferenciales, preferentemente no paramétricas, para determinar la significación de los datos.

El supuesto en que se apoya, en gran medida, la estadística clásica es la normalidad de la población. Sin embargo, los métodos estadísticos empleados con los datos resultantes, por ejemplo, de una cuantificación a partir del recuento de códigos empleados en la reducción de datos textuales suelen ser aquéllos que no imponen condiciones al modo en que se distribuyen los datos o están medidos. La mayoría de las pruebas no paramétricas son aplicables a datos de una escala ordinal y a los de una escala nominal (Siegel, 1991). Esta característica las hace especialmente adecuadas para el análisis de datos procedentes de la cuantificación del material cualitativo. Una revisión de las técnicas estadísticas aplicables a datos categóricos resultantes de la reducción cuantitativa de datos textuales puede consultarse en el trabajo de García, Gil y Rodríguez (1994).

A veces, el protagonismo de los procedimientos estadísticos gana terreno frente a las técnicas cualitativas de análisis, aunque con ello nos alejamos del enfoque asumido en el análisis de datos cualitativos que a lo largo de este capítulo hemos venido presentando. Así, en el tradicional análisis de contenido, el interés del investigador se dirigía al recuento de frecuencias de aparición de palabras o temas de especial relevancia en el estudio. Desde muy pronto, los programas de análisis automático de textos se han basado en los recuentos y el tratamiento estadístico. Cabe citar el programa *General*



El análisis enfrenta al investigador al reto de encontrar significado a todo un cúmulo de materiales informativos procedentes de fuentes diversas.

Inquirer (Stone y otros, 1966), uno de los pioneros, o el programa *Words* (Iker, 1975), con el que llegan a ser extraídos los temas presentes en un texto sometiendo a tratamiento estadístico las frecuencias de las palabras en cada unidad considerada.

La cuantificación y las técnicas estadísticas pueden llegar a ser el aspecto central del análisis, e incluso a veces los datos cualitativos son, desde el primer momento, trasladados a índices numéricos y analizados estadísticamente. Sirva como ejemplo la aplicación de las técnicas de análisis de datos de la escuela francesa al análisis de textos procedentes de respuestas abiertas a cuestionarios, entrevistas, textos literarios, etc., permitiendo el recuento de unidades elementales en los textos y la realización de análisis estadísticos multivariables (análisis de correspondencias, clasificaciones) a partir del mismo. Este tipo de enfoques ha producido la denominada estadística textual (Lebart y Salem, 1994), que se aparta considerablemente del análisis cualitativo dirigido a describir, comprender y profundizar en el significado de los datos.

Para finalizar, conviene señalar el principal riesgo que se esconde tras el uso de la cuantificación en el análisis de datos cualitativos. Los números suponen reducir la información aportada por palabras y textos, dando pie a una infrautilización de la riqueza de significados características de los datos cualitativos. En la medida en que la cuantificación represente una vía complementaria, evitaremos las críticas fundadas de quienes ven en la cuantificación una vía inadecuada para el estudio cualitativo de las complejas realidades sociales.

CAPÍTULO XII

EL ANÁLISIS EN LA SECUENCIA DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior hemos tenido la oportunidad de insistir en la idea de que el análisis de datos cualitativos, a pesar de su innegable componente artístico, puede ser desarrollado siguiendo procedimientos establecidos que marcan en líneas generales un camino a seguir por el analista. Los enfoques procedimentales han dado lugar a muy variados procesos de análisis, para los cuales se describen una serie de pasos u operaciones concretas y se proponen una serie de pautas y recomendaciones.

Los procedimientos concretos para el análisis de datos cualitativos varían según las posiciones teóricas adoptadas o el tipo de preguntas que se abordan en las distintas modalidades de investigación cualitativa. Generalmente, a todos ellos subyace un proceso común en el que se ven implicadas tareas de reducción de datos, disposición de datos y extracción-verificación de conclusiones, aunque estas tareas no definen un proceso de carácter lineal, como ya tuvimos ocasión de señalar.

Debido a la estrecha relación existente entre el análisis de datos y los restantes elementos del diseño de investigación, algunos de los procedimientos desbordan los límites de una estrategia de análisis y pueden ser considerados como métodos de investigación en los que se ven implicados aspectos como la formulación del problema, la selección de casos o la recogida de datos. Ejemplos de este tipo los tenemos en métodos que cuentan con una amplia tradición entre los investigadores cualitativos, tales como la inducción analítica o el método de la comparación constante.

El método de la inducción analítica, debido a Znaniecki (1934), ha sido con frecuencia empleado y modificado configurándose en un método riguroso para la generación de teoría. Procede modificando progresivamente una formulación inicial, a partir del examen de sucesivos casos, para llegar a explicar la totalidad de casos estudiados.

Un método también inductivo es el de la comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), junto al que se propone la estrategia del muestreo teórico para la selec-

ción de nuevos casos al tiempo que se realiza el análisis, con el fin de que ayuden a concretar o ampliar las teorías que emergen por comparación continua de los datos y las categorías.

Podríamos citar otras estrategias en las que junto a operaciones propiamente de análisis se incluyen tareas de selección de casos, recogida de datos, reformulación de problemas, o incluso revisión de la literatura. En este sentido podrían consultarse autores como Bogdan y Biklen (1982), Taylor y Bogdan (1986), Goetz y LeCompte (1988).

En el presente capítulo describiremos con cierto detalle un ejemplo representativo de estos métodos globales en los que se inserta el análisis de datos; concretamente el método de la Secuencia de Desarrollo de la Investigación, de Spradley (1979, 1980), en el que se pone de manifiesto claramente el modo en que recogida de datos y análisis de datos están entrelazados en el proceso de investigación. Este autor se enmarca en el contexto de la investigación etnográfica, posiblemente una de las líneas que cuentan con más implantación entre los investigadores cualitativos. Los tipos de análisis descritos por Spradley pueden ser aplicados a los datos obtenidos a partir de las dos técnicas de recogida de información más características de la etnografía: la entrevista en profundidad y la observación participante. Además, el método cuenta con una intención didáctica pues, según el propio autor, fue elaborado como respuesta a la necesidad de que los investigadores noveles contasen con una pauta para hacer etnografía.

1. LA SECUENCIA DE TAREAS EN LA INVESTIGACIÓN

El punto de partida de Spradley es que el trabajo del etnógrafo -como el de otros profesionales- se desarrolla según una secuencia de tareas: unas operaciones se realizan antes que otras y todas se suceden en un cierto orden. Esta secuencia de tareas se adapta a un proceso cíclico (ver figura 12.1) característico de la investigación etnográfica, en el que las cuestiones formuladas por el investigador llevan a recoger datos y analizarlos, y el resultado del análisis a su vez genera nuevas cuestiones objeto de examen. Es decir, de acuerdo con este ciclo, las fases de recogida y análisis de los datos se van simultaneando a lo largo de toda la investigación en un proceso dialéctico que sólo concluye cuando se ha redactado la etnografía y en el que el acceso a una etapa determinada no implica el abandono de las anteriormente iniciadas.

Según explica Spradley (1980: 29 y ss.), el ciclo de investigación comienza con la selección de un proyecto. Al inicio, el investigador debe plantearse la amplitud de su investigación, situada en algún punto comprendido entre la microetnografía, que puede realizarse en un corto espacio de tiempo, y la macroetnografía, que requiere varios años y un nutrido grupo de etnógrafos para su realización. El trabajo se inicia con un problema general en mente, cual es el descubrimiento del conocimiento que las personas usan para organizar su conducta e interpretar su experiencia. No obstante, podría trabajarse en proyectos focalizados sobre temas concretos o teniendo como referencia ciertas hipótesis etnográficas de trabajo.

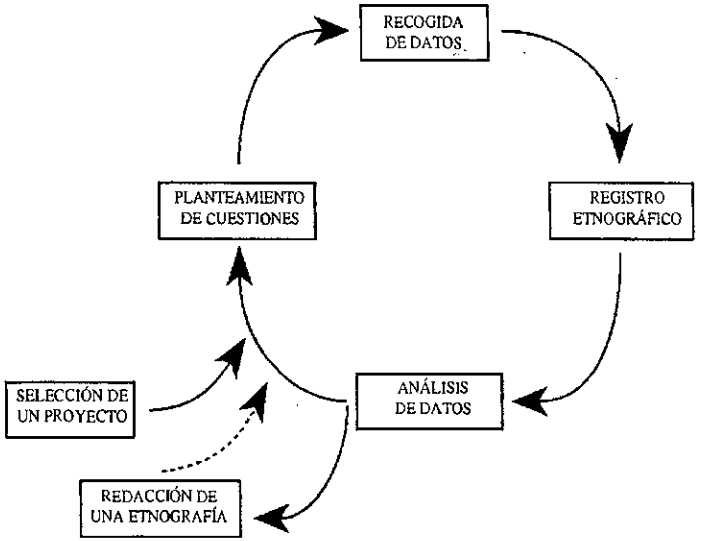


Figura 12.1: Proceso cíclico de la investigación etnográfica (Spradley, 1980:29).

La formulación de preguntas marca el inicio del trabajo de campo. Tanto la entrevista como la observación suponen el planteamiento de cuestiones. En principio, el etnógrafo se plantea cuestiones descriptivas, del tipo ¿qué personas hay aquí?, ¿qué hacen?,... Después de que estas cuestiones han sido utilizadas para guiar entrevistas u observaciones, y una vez analizados los datos recogidos, estamos en disposición de formular nuevos interrogantes, a los que denominaremos cuestiones estructurales y cuestiones de contraste, las cuales nos guiarían en la realización de observaciones más focalizadas. Este tipo de cuestiones surgen de la propia situación estudiada y no de un marco teórico previo, como ocurre en otros tipos de investigación.

La recogida de datos va acompañada de la elaboración de registros etnográficos. Cada periodo de observación va seguido del registro de información en forma de notas de campo, mapas, grabaciones y cualquier otro medio de conservar los datos obtenidos.

El análisis de la información permitirá al etnógrafo volver al campo con nuevos interrogantes a los que dar respuesta. Según el momento en que nos encontremos, el tipo de análisis que se lleva a cabo podría encontrarse entre los siguientes tipos señalados por Spradley: análisis de dominio, análisis taxonómico, análisis de componentes y análisis de temas. Como hemos venido señalando, el análisis no es un elemento final del proceso de investigación, sino que va seguido del hallazgo de nuevas cuestiones, la recogida de más datos y la realización de nuevos análisis.

En el ciclo de investigación, la tarea final es la redacción de la etnografía, aunque ésta a su vez puede generar nuevas cuestiones y recogidas de datos.

Las actividades implicadas en el ciclo de investigación se han concretado en una secuencia de tareas que Spradley propone a los investigadores principiantes como pa-

sos en la Secuencia de Desarrollo de la Investigación (D.R.S.). El método D.R.S. se apoya en cinco principios fundamentales:

1. El *principio de la técnica singular*, que recomienda utilizar una sola técnica de recogida de datos cuando se está aprendiendo a hacer etnografía. De ahí que se ofrezcan dos secuencias paralelas para el caso en que se emplean la observación y la entrevista.
2. El *principio de identificación de la tarea* establece la necesidad de delimitar metas concretas y tareas básicas sobre las que organizar el trabajo de campo y su posterior interpretación.
3. El *principio de la secuencia de desarrollo* subraya la importancia de establecer una serie de pasos secuenciados para conseguir eficacia y destreza en la investigación.
4. El *principio de investigación original* reconoce la potencia del método para ser aplicado en situaciones reales de investigación.
5. El *principio de resolución de problemas* recoge la necesidad de que el investigador afronte una situación problemática dada y aplique una estrategia de solución de problemas.

De acuerdo con estos principios y siguiendo el esquema anterior, el método de investigación propuesto por Spradley describe un total de doce tareas fundamentales, pensadas para orientar el trabajo del investigador desde el principio (localizar un informante) hasta el final de su proceso de indagación (escribir la etnografía). Cada una de ellas incluye a su vez una serie de tareas menores que simplifican las actividades más complejas. Las tareas y los pasos establecidos por Spradley constituyen únicamente una guía para principiantes, de tal modo que el investigador experto posiblemente prefiera modificar los modos de proceder para adaptarlos al propio estilo de investigación. Las doce tareas en la secuencia de ejecución más apropiada cuando se utiliza la observación participante y la entrevista en profundidad aparecen en la figura 12.2.

Aunque constituirá el objeto de los siguientes apartados, avanzaremos aquí algunos comentarios acerca de los tipos de análisis implicados, relacionándolos con las fases de recogida de información a las que se vinculan. Suponiendo que se lleva a cabo una entrevista a participantes en el contexto social estudiado, las preguntas formuladas pueden ser de distinto tipo. En un primer momento, se trata de cuestiones descriptivas que persiguen que el informante hable, sin prácticamente limitación alguna, sobre un determinado escenario cultural y sobre las acciones que tienen lugar en él, con o sin su participación. En sus declaraciones, los informantes introducen términos populares que ayudan al investigador a entender los significados ocultos en una cultura. El *análisis de dominios* identifica y analiza las categorías populares que agrupan y relacionan entre sí los términos explicitados por los informantes.

Las cuestiones estructurales permiten al etnógrafo comprobar la validez de los dominios y categorías que ha ido extrayendo en las fases anteriores. Mediante el análisis taxonómico es posible organizar las categorías a partir de las relaciones semánticas que las unen. Al buscar la estructura interna de un dominio, el *análisis taxonómico* per-

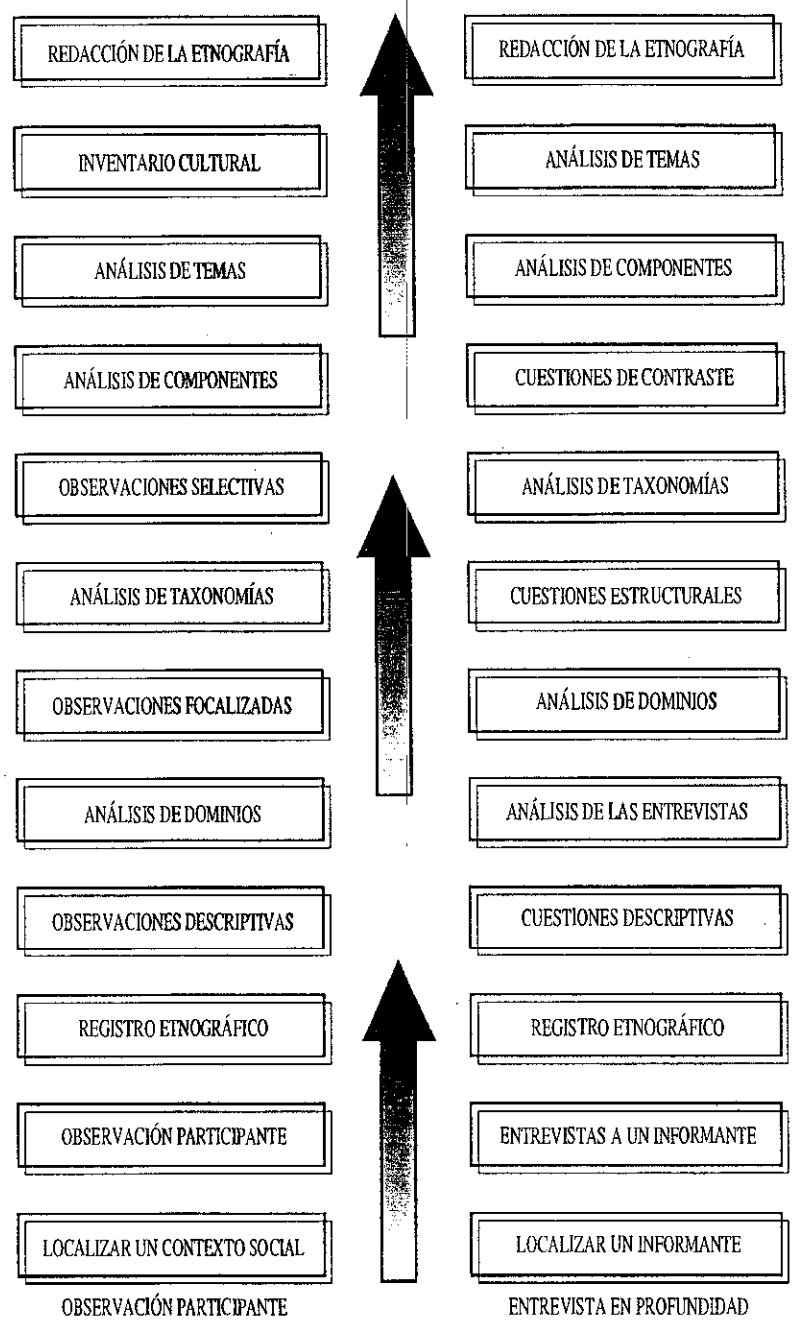


Figura 12.2: Pasos en la Secuencia de Desarrollo de la Investigación.

mite acceder a la manera en que los participantes estructuran y clasifican determinados segmentos de una cultura.

Para encontrar diferencias entre los términos populares que integran una taxonomía, el etnógrafo puede recurrir a la formulación de cuestiones de contraste de diverso tipo. Estas cuestiones permiten aislar ciertos componentes de significado dentro de los términos populares. El *análisis de componentes* ayuda a encontrar los atributos que, en forma de símbolos culturales, aparecen asociados a esas diferencias.

Por último, el *análisis de temas* permite conectar, a partir de diversos símbolos culturales, varios dominios de una cultura mostrando las similitudes y diferencias entre ellos.

En el caso en que la estrategia para la recogida de información sea la observación participante, también es posible diferenciar tipos de observación a los que se vinculan distintos tipos de análisis. Las observaciones descriptivas van dirigidas a obtener una visión general de la situación estudiada y de lo que ocurre en ella. El investigador trata de recoger la mayor información posible sin una cuestión particular en mente; únicamente se plantea la cuestión general ¿qué está ocurriendo aquí? La mayor parte de este tipo de observaciones pueden ser divididas en dos modalidades: observaciones de *gran recorrido* y observaciones *mini recorrido* (ver el capítulo VIII de esta obra).

Las observaciones focalizadas, guiadas por cuestiones estructurales planteadas en la investigación etnográfica, se centran en un dominio cultural o en un conjunto relacionado de dominios, así como en las relaciones de tales dominios con el resto de la situación cultural estudiada. El modo en que es seleccionado se basa en criterios como el interés personal, las sugerencias de los informantes, criterios teóricos, importancia del dominio para comprender una cultura,... El análisis taxonómico permitirá acceder al modo en que los dominios están organizados.

Las observaciones selectivas implican la búsqueda de diferencias entre categorías culturales específicas. Este tipo de observaciones van guiadas por cuestiones de contraste, surgidas a partir del conocimiento de la situación. El análisis de componentes ofrecerá vías para organizar los datos recogidos de las observaciones selectivas, identificando los atributos asociados por los participantes a las categorías culturales.

Del mismo modo que cuando se usa la entrevista, el análisis de temas permitirá establecer relaciones entre los diferentes dominios de la cultura estudiada y relaciones de éstos con la situación cultural como un todo.

Como puede observarse, los distintos tipos de análisis comentados se dirigen a "la búsqueda de las partes de una cultura, las relaciones entre ellas y sus relaciones con el conjunto total de esa cultura" (Spradley, 1979: 142), esquema que viene a coincidir con el significado inmediato del concepto de análisis, que presentábamos en el capítulo anterior.

En la medida en que el investigador cuenta con cierta experiencia, lo normal es utilizar conjuntamente diferentes técnicas de recogida de información. Cuando combinamos la entrevista y la observación, la relación de éstas con el análisis queda reflejada en la figura 12.3.

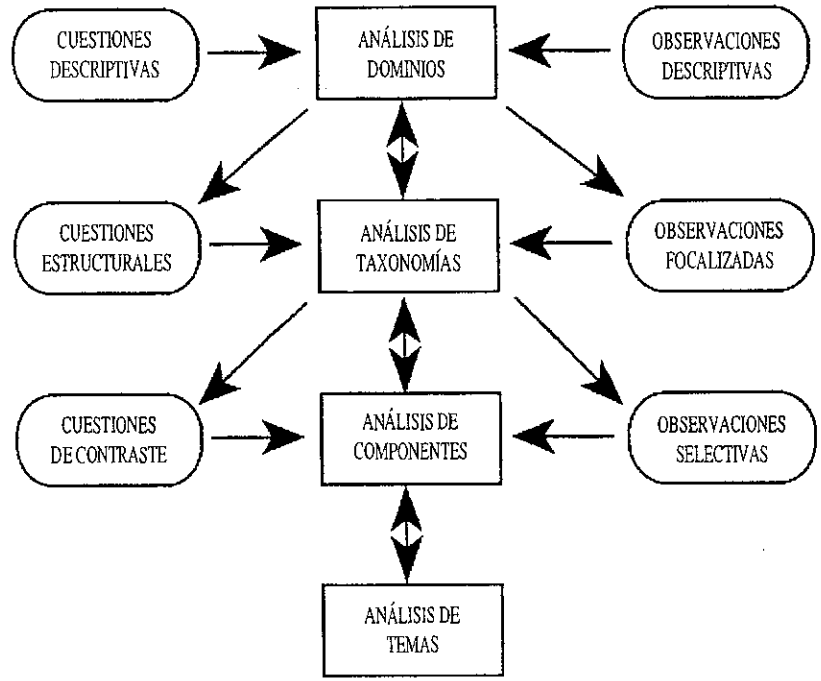


Figura 12.3: Correspondencia entre recogida de datos y análisis.

2. ANÁLISIS DE DOMINIOS

Para Spradley, un dominio es una categoría de significados culturales que incluye otras subcategorías. Todos los elementos incluidos en una categoría tendrán algún rasgo de significado en común. Descubrir los dominios de una cultura es el primero de los objetivos del análisis en la investigación etnográfica.

La estructura de un dominio se caracteriza por una serie de elementos. El primer término es el término inclusivo, o nombre que asignamos a una categoría de significados culturales. Cada término inclusivo conlleva al menos dos términos incluidos, que corresponden a las categorías de menor rango incluidas dentro de un dominio. El tercer elemento característico de todo dominio es una relación semántica simple que une a un término inclusivo con todos los términos incluidos. Un ejemplo tomado de la investigación de García (1991) acerca de la evaluación que practica un profesor de EGB podría servirnos para ilustrar el modo en que se estructura un dominio. Partimos de la siguiente afirmación de un informante considerado en el estudio:

> Hay, evidentemente, tres tipos de evaluación: la evaluación del alumno -que es una evaluación que la tengo ya resuelta- la del profesor -que no la tengo en absoluto resuelta- y la del sistema -ni mucho menos- o sea, la del método que utilizas.

De acuerdo con lo expresado, podría existir un término inclusivo, "evaluación", que cubriría a los términos incluidos "evaluación del alumno", "evaluación del profesor" y "evaluación del sistema". La conexión entre ellos estaría definida por la relación semántica "X es un tipo de Y".

Sin embargo, la identificación de un dominio no es tan evidente como la mostrada en el ejemplo; localizar y analizar los dominios es una de las tareas de mayor dificultad que debe enfrentar el etnógrafo. A partir de observaciones o entrevistas, será necesario desarrollar un proceso de análisis que nos permita descubrir los dominios de una cultura. Una vía podría consistir en leer las notas de campo o las transcripciones de entrevistas y localizar en ellas nombres de objetos, lugares, personas, actividades, etc. para a continuación preguntarse por las diferentes clases incluidas bajo cada categoría.

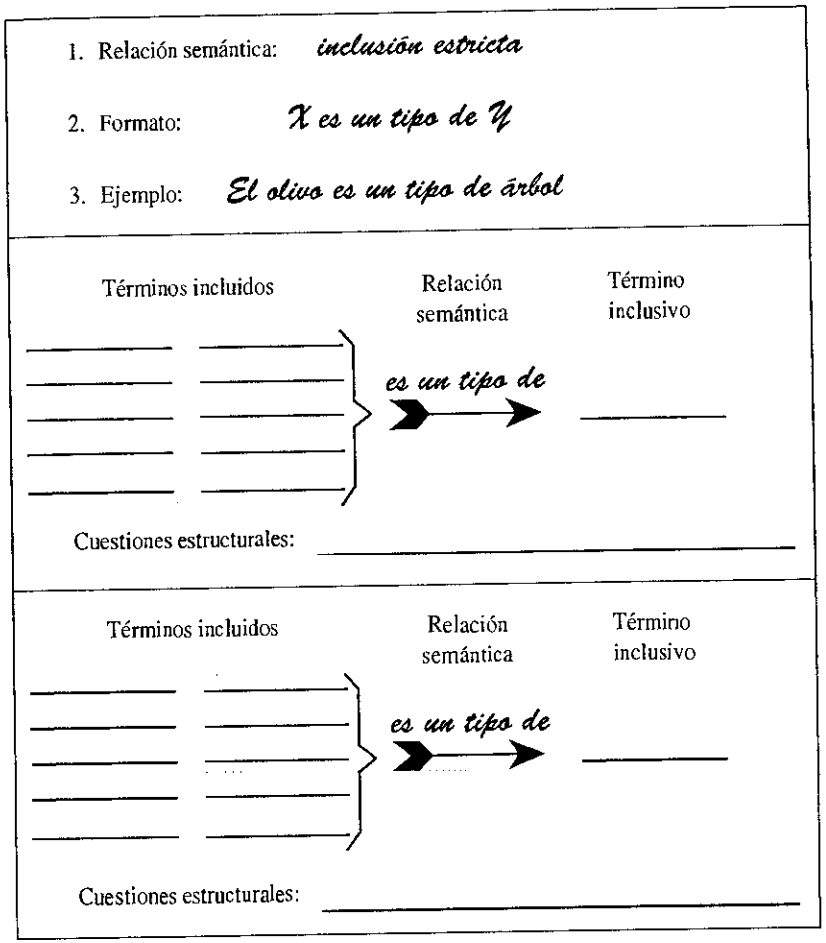
Mientras que el número de términos inclusivos de una cultura es enorme, las relaciones semánticas pueden no superar algunas docenas. De ahí que para investigadores principiantes sea más adecuado partir de las relaciones semánticas y describir una serie de pasos o tareas concretas que orienten su trabajo, aunque ello no implica descartar la intuición del analista en la búsqueda de dominios. A continuación pasamos a describir paso a paso el proceso recomendado para el análisis de dominios partiendo de las relaciones semánticas.

Paso primero: Seleccionar una relación semántica simple. Spradley afirma que existe un número limitado de relaciones semánticas universales, que están presentes en todas las culturas (ver cuadro 12.1), así como otras que son particulares de cada contexto estudiado. Sugiere comenzar seleccionando dos tipos de relaciones universales: la inclusión estricta y la relación medio-fin, y una vez descubierto un cierto número de dominios, pasar a relaciones particulares de cada contexto cultural. Este segundo tipo de relaciones semánticas puede aparecer sugeridos, en el caso en que llevemos a cabo la recogida de datos mediante entrevistas, en las declaraciones de los informantes.

RELACIÓN	FORMATO
Inclusión estricta	X es una clase de Y
Espacial	X es un lugar en Y, X es una parte de Y
Causa-efecto	X es un resultado de Y, X es causa de Y
Razón	X es una razón para hacer Y
Lugar para actuar	X es un lugar para hacer Y
Función	X es usado para Y
Medio-fin	X es una vía para hacer Y
Secuencia	X es un paso en Y
Atribución	X es un atributo de Y

Cuadro 12.1: Relaciones semánticas universales.

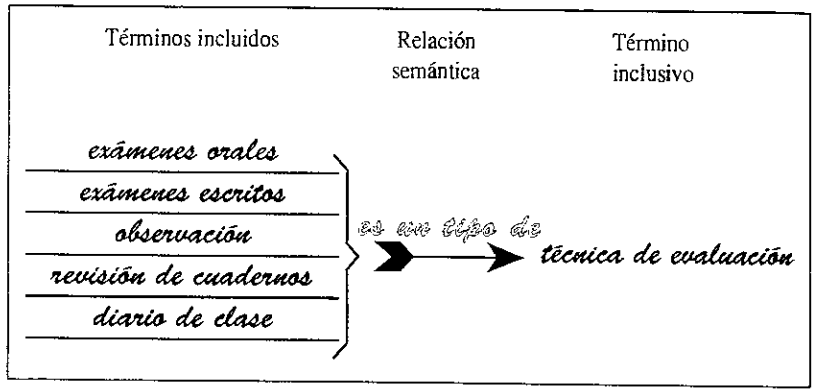
Paso segundo: Preparar una plantilla para el análisis de dominios. Se trata de elaborar una hoja a la que trasladar los términos y las relaciones encontradas entre ellos, en lugar de subrayarlos o escribirlos al margen en las notas de campo o transcripciones. En el modelo de plantilla propuesto por Spradley (ver cuadro 12.2), aparecerá un lugar reservado en la parte superior para escribir la relación semántica y su formato, junto a un ejemplo de dicha relación tomado de la cultura del investigador. A continuación, en el cuerpo de la plantilla se presenta un diagrama, situando en el extremo izquierdo los términos incluidos, en el centro la relación semántica y en el extremo derecho el término inclusivo. En la parte inferior de la plantilla se reserva espacio para las cuestiones estructurales que se plantearán a partir de ellos y permitirán más tarde comprobar la relación semántica o los términos propuestos.



Cuadro 12.2: Plantilla propuesta por Spradley para el análisis de dominios.

Paso tercero: Seleccionar una muestra de datos. A partir de las transcripciones de entrevistas o notas de campo se seleccionan algunos párrafos. La finalidad es trabajar con un bloque reducido y abarcable de datos, que una vez examinados darán paso a otros bloques.

Paso cuarto: Buscar posibles términos inclusivos e incluidos que se ajusten a la relación semántica. Esta tarea implica una lectura atenta de los datos tratando de identificar el mayor número de dominios posible usando una relación semántica simple. Si usamos la relación "X es una clase de Y", trataríamos de encontrar términos o categorías que representen un tipo de algo, o algo de lo cual determinados términos constituyen distintas manifestaciones. El cuadro 12.3 recoge un ejemplo de términos que podrían constituir el dominio de las técnicas de evaluación para los profesores de un centro.



Cuadro 12.3: Términos inclusivo e incluidos en el dominio *técnicas de evaluación.*

Al finalizar este paso, estamos en condiciones de formular lo que se denominan hipótesis etnográficas. En el caso que nos ha servido como ejemplo, podríamos formular al menos hipótesis como las siguientes:

Hip. 1: Los profesores del centro reconocen un término popular (categoría) denominado "técnicas de evaluación".

Hip. 2: Cada uno de los términos incluidos (observación, exámenes orales,...) es reconocido por los profesores como miembros de este dominio.

Hip. 3: Este dominio puede contar con más términos incluidos aún por descubrir.

Paso quinto: Repetir la búsqueda usando otras relaciones semánticas. Es decir, se trata de seleccionar una nueva relación para la cual buscaremos otros dominios.

Paso sexto: Elaborar una lista de los dominios identificados. El objetivo del análisis de dominios es identificar las categorías culturales presentes en el contexto estudiado y obtener una descripción general del mismo. Un listado de dominios culturales correspondientes a diferentes relaciones semánticas proporciona una primera

visión de la cultura estudiada y de las áreas en que podemos centrar la investigación posterior y el planteamiento de las cuestiones estructurales.

A medida que recogemos nuevos datos en el proceso de investigación, será necesario repetir los pasos del análisis de dominios a fin de encontrar nuevas categorías culturales.

3. ANÁLISIS DE TAXONOMÍAS

Una taxonomía también es un conjunto de categorías relacionadas sobre la base de una relación semántica, pero a diferencia de los dominios, la taxonomía muestra la relación entre todos los términos incluidos. Un rasgo característico de las taxonomías es que constan de diferentes niveles. Cuando la taxonomía posee sólo dos niveles, no hay gran diferencia entre el dominio y la taxonomía que muestra su estructura. Si la relación semántica es, por ejemplo, "X es una parte de Y" habrá términos incluidos que sean una parte del término inclusivo, pero también puede haber términos incluidos más específicos que constituyan partes de los términos incluidos anteriores; en este caso, la taxonomía tendrá tres niveles.

Los investigadores con experiencia simultanean el análisis de dominios y el análisis taxonómico, pues en realidad éste no es sino una extensión de aquél. En el caso en que se realicen de modo separado, los pasos a seguir son los que comentamos a continuación.

Paso primero: Seleccionar un dominio para el análisis taxonómico. Generalmente, habríamos de comenzar por los dominios para los cuales tenemos mayor información, es decir, para los cuales hemos identificado más términos incluidos.

Paso segundo: Buscar similaridades basadas en la misma relación semántica. Una vez seleccionado el dominio en el paso anterior, contamos con un conjunto de términos situados en el mismo nivel de la taxonomía. A partir de ellos trataremos de determinar si es posible agrupar todos estos términos en dos o más subconjuntos, cuestionándonos: ¿existen rasgos comunes que permitan unir algunos de los términos incluidos? El resultado es un reagrupamiento de los elementos de un dominio, que nos llevará al descubrimiento de más categorías.

Paso tercero: Buscar términos incluidos adicionales. Podrían plantearse cuestiones estructurales para descubrir nuevos términos identificables dentro de cada término incluido.

Paso cuarto: Buscar dominios más inclusivos que puedan incluir al dominio que hemos analizado. Se puede comenzar por plantear cuestiones estructurales del tipo "¿es este dominio una parte de algo?" o "¿es este dominio una etapa en algún proceso?".

Paso quinto: Construir una taxonomía provisional. Las taxonomías elaboradas por el analista pueden ser presentadas mediante diversos procedimientos: diagramas de caja, diagramas en árbol o perfil general. En las figuras 12.4, 12.5 y en el cuadro 12.4 aparecen respectivamente el diagrama de caja, el diagrama en árbol y el perfil general correspondientes a la taxonomía sobre tipos de evaluación, desarrollada en el trabajo de García Jiménez (1991).

<table>
<tr><th colspan="4">TIPOS DE EVALUACIÓN</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Evaluaciones de conjunto de la clase</td><td colspan="3">Investigación continua</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Evaluación del profesor</td><td>Evaluación del sistema</td><td>Evaluación del alumno</td></tr>
<tr><td>Evaluación del método y todo lo que utilizo</td><td></td></tr>
</table>

Figura 12.4: Diagrama de caja para una taxonomía sobre tipos de evaluación.

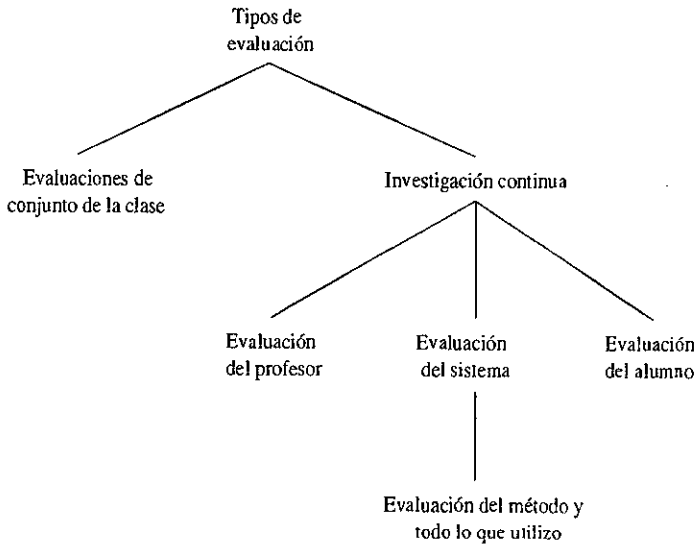

Tipos de evaluación
Evaluaciones de conjunto de la clase
Investigación continua
Evaluación del profesor
Evaluación del sistema
Evaluación del alumno
Evaluación del método y todo lo que utilizo

Figura 12.5: Diagrama en árbol para una taxonomía sobre tipos de evaluación.

Paso sexto: Realizar observaciones focalizadas o formular cuestiones estructurales para verificar la taxonomía. Una taxonomía puede conducir a realizar nuevas observaciones o entrevistas en las que se planteen cuestiones estructurales que permitan apreciar elementos no contemplados en la taxonomía o confirmar ésta.

Paso séptimo: Construir una taxonomía completa. Tras períodos de recogida de datos y análisis, llegaría un momento en que la taxonomía podría aproximarse bastante a los modelos culturales estudiados o al modo en que los informantes han organizado su conocimiento cultural, y podríamos aceptar que está prácticamente completa. Fases posteriores del análisis llevarían a modificar las taxonomías, bien agregando nuevos términos o bien redefiniendo las relaciones de inclusividad establecidas.

TIPOS DE EVALUACIÓN

1. Evaluaciones de conjunto de la clase.
2. Investigación continua.
   - 2.1. Evaluación del profesor.
   - 2.2. Evaluación del sistema.
     - 2.2.1. Evaluación del método y de todo lo que utilizo.
   - 2.3. Evaluación del alumno.

Cuadro 12.4: Perfil general para una taxonomía sobre tipos de evaluación.

El análisis podría continuar aunque no hayan sido descubiertos todos los términos o todas las relaciones de una taxonomía. El objetivo es descubrir cómo los participantes conceptualizan su mundo y ello, teniendo en cuenta que la etnografía tiene algo de ciencia y algo de arte, puede ser alcanzado incluso sin poseer todos los datos necesarios.

4. ANÁLISIS DE COMPONENTES

El análisis de componentes consistirá en un proceso de búsqueda de dimensiones de contraste entre los términos, que permitan construir paradigmas, y en la verificación de los mismos a través de la entrevista o la observación participante. Se trata de dos estrategias complementarias: el descubrimiento de contrastes entre los términos y la identificación sistemática de los componentes del significado para dichos términos.

La idea de contraste es importante de cara a la comprensión de los significados de una cultura, pues el significado de un símbolo puede ser descubierto si hallamos el modo en que es diferente de otros símbolos. Esta idea básica se apoya, según Spradley, en el hecho de que el significado de un dominio o un término también depende de aquello que no significa. En realidad, cada dominio cultural consta de una serie de términos en contraste, y cada subgrupo de términos pertenecientes a un dominio (partes de una taxonomía) forman un grupo de contraste.

El análisis de dominios y el análisis taxonómico no hacen sino presentar un grupo de términos de contraste que pueden ser utilizados para encontrar diferencias que revelan significados. Un modo de buscar las diferencias entre términos en contraste es mediante la formulación de cuestiones de contraste. Estas nos llevan a descubrir las diferencias entre ellos, por medio de la identificación de los componentes de significado. Es lo que llamamos, en sentido estricto, análisis de componentes.

Spradley define el análisis de componentes como una búsqueda sistemática de atributos asociados a las categorías culturales. El significado cultural de las categorías deriva en parte de estos atributos. Una forma de representar los atributos de diferentes categorías de un dominio cultural consiste en la confección de paradigmas. En el cuadro 12.5 aparece un ejemplo de paradigma.

DOMINIO	DIMENSIONES DE CONTRASTE		
	En cada pupitre	En el armario de clase	En la biblioteca
Cuaderno de apuntes	Sí	No	No
Libro de consulta	No	Sí	Sí
Lápices	Sí	Sí	No

Cuadro 12.5: Paradigma para el contraste de los atributos de los elementos incluidos en el dominio "material escolar".

En general, la estructura de un paradigma es la recogida en el esquema del cuadro 12.6. El número de filas y columnas podría elevarse considerablemente, aunque aquí hemos limitado las dimensiones por razones prácticas. La primera columna recoge las distintas categorías culturales presentes en un dominio o un subconjunto incluido en un dominio. Las filas recogen los atributos de esa categoría, mientras que las columnas permiten examinar conjuntamente todas las columnas a partir de un determinado atributo, que pasa a ser la dimensión de contraste. El paradigma supera a la taxonomía, ya que mientras ésta sólo presenta una simple relación entre términos, el paradigma muestra relaciones semánticas múltiples.

DOMINIO	DIMENSIONES DE CONTRASTE		
	I	II	III
Categoría cultural	Atributo 1	Atributo 2	Atributo 3
Categoría cultural	Atributo 1	Atributo 2	Atributo 3
Categoría cultural	Atributo 1	Atributo 2	Atributo 3

Cuadro 12.6: Estructura general de un paradigma.

Como en el caso de los tipos de análisis anteriores, el análisis de componentes implica un proceso sistemático y secuencial. Se trata de un proceso en el que buscamos contrastes, formamos dimensiones de contraste, recogemos la información dentro de paradigmas, verificamos los hallazgos y buscamos la información desaparecida. Podemos llevar a cabo un análisis de componentes para un determinado dominio, siguiendo los ocho pasos propuestos por Spradley.

Paso primero: Seleccionar un dominio para el análisis. Para los investigadores no expertos, se recomienda tomar un dominio con menos de diez términos incluidos. Otro criterio en la elección es que se hayan realizado contrastes en el dominio, es decir que se hayan planteado cuestiones sobre los rasgos en función de los cuales cada término es distinto de los restantes. En este caso, podremos tomar los términos incluidos en el grupo contrastado.

Paso segundo: Inventariar todos los contrastes descubiertos previamente. Se trata de elaborar un listado de afirmaciones acerca de las diferencias encontradas entre las categorías culturales del dominio analizado.

Paso tercero: Preparar una plantilla para paradigmas. Consiste en preparar un paradigma vacío, situando las categorías en las filas, y las dimensiones de contraste en las columnas. Al pie de la hoja o en el reverso de ésta podrían incluirse notas acerca de las relaciones que se dan dentro de este paradigma o con otros dominios estudiados.

Paso cuarto: Identificar dimensiones de contraste con valores binarios. Una dimensión de contraste será una característica que puede ser poseída al menos en dos modalidades. En este paso trataremos de identificar dimensiones de contraste con sólo dos posibles valores, que generalmente pueden plantearse como presencia o ausencia de determinado rasgo.

Paso quinto: Combinar dimensiones de contraste relacionadas en otras de múltiples valores. Se parte de dimensiones binarias debido a su simplicidad. A partir de las dimensiones de contraste con valores binarios, podemos construir otras de valores múltiples, por simple agrupamiento de los rasgos que son afines. Por ejemplo, tres de las dimensiones de contraste con valores binarios que aparecían en el ejemplo del cuadro 12.5 -"colocados sobre los pupitres", "guardados en el armario de clase" y "depositados en la biblioteca"- pueden combinarse en una nueva dimensión de contraste -"localización"-, que contaría con al menos tres valores: pupitre, armario de clase y biblioteca. Cuando el número de valores posibles se amplía considerablemente y una misma categoría puede estar caracterizada por más de uno de esos valores, es conveniente utilizar un código numérico para identificar cada posible modalidad del atributo.

Paso sexto: Preparar cuestiones de contraste para descubrir atributos desaparecidos. El paradigma nos orienta en el tipo de información que necesitamos recoger, pues cada celda en blanco revela una falta de datos que requerirán el planteamiento de nuevas cuestiones de contraste.

Paso séptimo: Realizar observaciones selectivas o entrevistas para descubrir la información desaparecida. Al buscar datos adicionales, el investigador se centrará sólo en aquellos aspectos que le interesan de cara a completar un paradigma en el que determinadas celdas permanecen vacías.

Paso octavo: Preparar un paradigma completo. El paradigma elaborado puede servir como modelo de disposición de datos cuando redactamos la etnografía. Las referencias a este tipo de cuadros serán constantes cuando describamos las categorías culturales implicadas.

5. ANÁLISIS DE TEMAS

Las modalidades de análisis anteriores nos han llevado a analizar intensivamente algunos dominios culturales. El etnógrafo que trata de describir una cultura examina los

detalles de la misma, pero simultáneamente trata de perfilar los rasgos generales de esa cultura, tratando de capturar el todo que conforma. El análisis de temas supondrá volver a una visión general y holística.

El concepto de tema, según Spradley, tiene sus raíces en la idea general de que las culturas son algo más que pequeñas unidades y partes aisladas en un registro etnográfico. Más bien, son sistemas de significados que están integrados en un modelo más general. "El tema cultural (es) (...) cualquier principio cognitivo, tácito o explícito, que se repite en numerosos dominios y que sirve como una relación entre subsistemas de significado cultural" (Spradley, 1979: 186). Cuando este autor habla de "principios cognitivos" está aludiendo a que los temas culturales no son sino los "mapas cognitivos" que constituyen una cultura, algo que la gente cree y que considera como válido y verdadero. Estos principios son generalizables a varios dominios y a numerosas situaciones dentro de una cultura.

Los temas culturales aparecen conectados entre sí, a la manera de una relación semántica entre dominios, dando a la interpretación de una cultura un sentido de unidad. Los temas pueden ser entendidos como conceptos que los miembros de una sociedad usan para conectar unos dominios culturales con otros.

El modo de realizar un análisis de temas no está tan sistematizado por Spradley como los restantes tipos de análisis. No contamos en este caso con una secuencia estructurada para su puesta en práctica, sino con una serie de estrategias, a menudo complementarias, cuyo seguimiento implica procesos intuitivos más que el cumplimiento de pasos concretos. Veremos seguidamente algunas de estas estrategias.

a) Inmersión. Es la estrategia usada por la mayor parte de los etnógrafos. Los temas culturales surgen cuando el investigador logra aislarse por un tiempo de sus intereses y problemas personales y es capaz de participar abiertamente en una escena cultural (escuchando durante horas a los participantes y abriendo su mente a los datos que le proporciona una cultura). A veces, la inmersión se alterna con períodos en los que el etnógrafo se aísla de la situación, adquiriendo mayor perspicacia sobre lo que estudia. En esos momentos, puede dedicarse a releer sus notas de campo o las declaraciones de los informantes para extraer los temas esenciales.

b) Análisis de componentes aplicado a los dominios. Puesto que los temas culturales pueden ser considerados como relaciones entre dominios, una vía para descubrirlos puede ser la búsqueda de diferencias y similaridades entre dominios. El análisis de componentes aplicado a los dominios permite que trabajemos sobre la escena cultural como un todo. En el curso de los análisis realizados durante la investigación, el etnógrafo llega a confeccionar un listado amplio de dominios culturales. Esta lista de dominios podría ser examinada para determinar si pueden ser organizados en una taxonomía, agrupando los que tienen rasgos en común, formulando cuestiones de contraste, encontrando las diferencias entre los dominios.

c) Búsqueda de dominios amplios que cubran a la escena cultural. En una sociedad compleja, la escena cultural estudiada forma parte de un tipo de situaciones, es decir, puede ser vista como elemento de un dominio. El análisis de componentes dentro de ese dominio puede llevar a que conozcamos el modo en que nuestra escena cultural

contrasta con otras de la misma clase, y descubramos aspectos de significado relativos a ella.

Además, los dominios de una escena cultural podrían ser comparados con otros dominios similares en otras culturas, como vía sugeridora de temas culturales.

d) Búsqueda de similaridades entre dimensiones de contraste. Examinando las dimensiones de contraste utilizadas en el análisis de diferentes dominios, podemos encontrar conceptos generales. Aunque los temas son aún más generales, las dimensiones de contraste pueden servir como puente entre los términos específicos y los temas que relacionan sistemas de significado cultural.

e) Establecimiento de un diagrama esquemático de la escena cultural. Una estrategia eficaz en la búsqueda de temas culturales consiste en preparar un esquema en forma de diagrama que permite visualizar las relaciones entre los dominios. Este diagrama, además de situar en una sola representación todos los elementos fundamentales recogidos en un estudio, hace posible incluir aquella información relacionada con los eventos que ocurren durante el desarrollo del mismo.

Se puede comenzar elaborando esquemas para un número reducido de dominios y temas. El proceso de construir un diagrama lleva a diferenciar las partes de una escena cultural y sus relaciones, y este proceso de pensamiento conduce a la explicitación de temas culturales.

f) Búsqueda de temas universales. Igual que cuando presentábamos el análisis de dominios aludíamos a una serie de relaciones semánticas universales (X es un tipo de Y, X es un medio para conseguir Y,...), es posible encontrar una serie de temas universales o comunes a diferentes culturas. Del mismo modo que las relaciones semánticas universales constituían instrumentos adecuados para el descubrimiento de dominios, los temas universales facilitan la tarea del etnógrafo al convertirse en una base para penetrar o dar sentido a los datos que éste reúne. Spradley recoge una lista de seis temas universales que pueden servir como guía o sugerir posibles temas culturales:

- — Conflictos sociales. Reflejan situaciones que tienen lugar entre las personas. Por tanto, resultan útiles para organizar el estudio de una sociedad cualquiera.
- — Contradicciones culturales. A veces, las lagunas e inconsistencias en las creencias, aseveraciones e ideas de muchas culturas, se resuelven a partir de temas mediadores, que ayudan a "sobrevivir" a los que en ellas participan.
- — Técnicas informales de control social. Representan formas particulares de comportamiento de los miembros de una cultura que, al ser aprendidas por todos ellos, ejercen un control efectivo sobre la conducta social.
- — Gestión de las relaciones sociales impersonales. Implica el desarrollo, por parte de las personas, de una serie de estrategias dirigidas a tratar con o a defenderse frente a quienes no conocen.
- — Adquisición y mantenimiento de un status. Alude a los símbolos que utilizan las sociedades para preservar su prestigio o el de algunos de sus miembros. Los dominios culturales reflejan a veces los sistemas de estatus de una cultu-

ra, constituyendo un punto de arranque para el descubrimiento de temas culturales.

— Solución de problemas. La cultura puede ser vista como una herramienta para resolver problemas, y el etnógrafo podría centrarse en el modo en que los participantes afrontan determinadas actividades. Ello representa un fiel reflejo de lo que la cultura es y significa.

g) Elaboración de un sumario de la escena cultural. Se trataría de redactar, en varias páginas, los aspectos más importantes de la situación estudiada, como si tratáramos de comunicarlo a alguien que no hubiera oído jamás hablar del tema. Escribir estas páginas obliga a revisar gran cantidad de detalles concretos que llevarán a relacionar las partes de una cultura y a descubrir temas culturales.

CAPÍTULO XIII

EL PAPEL DE LA INFORMÁTICA EN EL ANÁLISIS DE DATOS

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la informática ha supuesto una verdadera revolución tecnológica en múltiples campos de la actividad humana, tanto más tangible en la medida en que se ha ido popularizando el uso de los ordenadores personales. La irrupción y consolidación de la informática en nuestra sociedad ha alcanzado dimensiones tales que podemos afirmar que el ordenador ya no es una opción, sino algo que resulta ineludible. Posiblemente sea el ordenador el avance tecnológico que mejor simbolice el desarrollo cultural que el hombre ha alcanzado en nuestra época.

Hasta tal punto hemos asistido a una inmersión de la sociedad en las tecnologías informáticas que el éxito en el desenvolvimiento del sujeto en su medio social exige cada vez más la posesión de una serie de conocimientos y habilidades informáticos. En este sentido, se habla de la necesidad de una alfabetización informática, en referencia al conjunto de aprendizajes sobre ordenadores que debe hacer un sujeto para poder relacionarse sin dificultades con su entorno vital.

Las posibilidades del ordenador en el almacenamiento, manejo y transferencia de grandes cantidades de información numérica, verbal o visual, y su rapidez en la realización de cómputos, cálculos o tareas de búsqueda y organización, le han situado en un lugar de privilegio en un amplio abanico de campos científicos y profesionales, entre los que se incluye el ámbito de la investigación cualitativa. En este contexto, el ordenador representa una ayuda fundamental cuando abordamos el análisis de un gran volumen de datos cualitativos cuyo manejo y organización por procedimientos manuales resultaría laborioso y costoso en tiempo.

Sin embargo, resulta obvio que la utilización de la informática no se circunscribe a las tareas de análisis de datos. El uso de los ordenadores puede estar presente en otros momentos de la investigación cualitativa, que trataremos de comentar brevemente antes de centrarnos en sus aplicaciones al análisis de los datos.

El ordenador puede ser empleado en la investigación cualitativa de forma muy diversa. Una de las funciones inherentes a los recursos informáticos es la posibilidad de almacenar y transmitir informaciones a lugares físicamente alejados de las fuentes, lo que ha abierto las puertas a la documentación automatizada. Así, las tareas iniciales de documentación y revisión de la literatura (libros, artículos, trabajos presentados a congresos, investigaciones,...) sobre un problema objeto de investigación se han visto enormemente simplificadas por la existencia de bases de datos documentales a las que el investigador tiene rápido acceso desde terminales conectados a grandes redes de comunicación o que están disponibles en formato CD-ROM.

El ordenador puede también utilizarse como instrumento de recogida de datos, gracias al software elaborado para la administración de cuestionarios, que permite presentar preguntas a los individuos y registrar sus respuestas.

Además, la informática ha acortado distancias entre los grupos de investigadores y ha hecho posible el intercambio y la comunicación en el seno de la comunidad científica. El acceso a las redes nacionales e internacionales de comunicación, con el empleo de la mensajería electrónica y el acceso a los nudos de información, listas de distribución, etc. hace posible la consulta de problemas relativos a la investigación, la transferencia de trabajos, ficheros de datos o programas para su análisis, e incluso permite la realización de proyectos conjuntos entre investigadores físicamente alejados.

Finalmente, cabe citar otras aportaciones de carácter secundario que la informática hace al campo de la investigación. Nos referimos a su utilidad en tareas del proceso investigador que suelen ser menos mencionadas, tales como la elaboración y gestión económica del presupuesto, la preparación del proyecto o la redacción del informe final, en la que los programas para el procesamiento de textos y la representación gráfica han llegado a resultar una herramienta indispensable.

Es claro, por tanto, que la informática se ha convertido en un elemento tecnológico básico dentro de la instrumentación metodológica de la investigación en general, y de la investigación cualitativa en particular, y su introducción en este ámbito ha supuesto, al igual que en otros campos, un hito de obligada referencia.

1. LA AYUDA DEL ORDENADOR EN EL ANÁLISIS

En capítulos anteriores de esta obra hemos descrito el proceso de análisis de datos cualitativos, poniendo de manifiesto las tareas y actividades que comporta. De acuerdo con ellas, los datos cualitativos han de ser leídos y revisados en sucesivas ocasiones, ordenados, clasificados de acuerdo con los temas o conceptos a los que alude su contenido, sometidos a comprobaciones diversas. Este tipo de operaciones, aplicadas a datos que por lo general suelen ser abundantes en los estudios cualitativos, dan lugar a imágenes poco atractivas del investigador que acumula sobre su mesa cientos de folios con notas de campo, transcripciones de entrevistas, documentos, etc. y se dispone a llevar a cabo tareas de análisis. Poner en orden toda la información recogida y hacerla manejable, tras desarrollar tareas de categorización, construir matrices, elaborar esquemas, etc. requiere seguir algún tipo de estrategia para el manejo de los datos. Hasta la aparición de los ordenadores, que hacen posible el tratamiento electrónico, ha habido distintas formas de manipular físicamente los datos durante el proceso de análisis, algunas de las cuales han sido descritas por los investigadores cualitativos.

1.1. El manejo físico de los datos

La categorización de los datos supone codificar las unidades destacadas en un texto, marcando la pertenencia de dicha unidad a alguna categoría, de forma que posteriormente o durante el propio proceso de codificación puedan ser recuperados todos los fragmentos etiquetados con un mismo código a fin de examinar y describir su contenido o reformular la categoría.

Una de las soluciones aportadas para afrontar este trabajo, ha sido la utilización de lápices de colores, de modo que los fragmentos de una misma categoría estén subrayados o marcados con un mismo color. Una inspección visual permitiría localizar rápidamente en el texto las unidades correspondientes a cada categoría. Sin embargo, la utilización de carpetas y ficheros ha sido el recurso tradicionalmente más utilizado.

En el caso de la clasificación en carpetas, los fragmentos que aluden a una misma categoría pueden ser extraídos del texto y reunidos en una carpeta abierta para esa categoría. La tarea de copiar las unidades seleccionadas se vio agilizada por el uso de las fotocopiadoras, que permitían hacer un duplicado del material original y recortar los fragmentos alusivos a cada categoría, sin perder el texto íntegro.

Un ejemplo de este modo de actuar lo ofrecen Taylor y Bogdan (1986: 168) cuando afirman que al reunir los datos codificados pertenecientes a cada categoría "hacemos esto manualmente: se recortan las notas de campo, las transcripciones y otros materiales y se colocan los datos de cada categoría en carpetas de archivo o en sobres de papel manila". Bogdan y Biklen (1982) ya aludían a este sistema, advirtiendo que, puesto que la codificación puede ser múltiple y a cada fragmento le puede corresponder más de un código, sería preciso disponer de varias copias del material codificado con el fin de que en cada carpeta pudieran estar presentes todas las unidades incluidas en la categoría en cuestión. La búsqueda de la mayor comodidad y rapidez posibles en la revisión del contenido de las carpetas llevaba a autores como Lofland y Lofland (1984) a proponer el uso de carpetas colgantes. Tesch (1990) completa este sistema escribiendo y pegando sobre la portada de la carpeta una descripción somera del contenido de la categoría y ciertas citas literales representativas que serán útiles respectivamente para relacionar unas categorías con otras y en el momento de escribir el informe de investigación.

Junto a las carpetas, el uso de ficheros ha sido otra de las estrategias seguidas. Cada unidad codificada podía ser trasladada a una ficha, y el conjunto de fichas -al menos una por cada unidad o fragmento de texto- podría ser organizado por temas dentro de un fichero. El uso de tarjetas puede combinarse con el empleo de distintos colores. Las tarjetas de un mismo color corresponderían a una misma categoría o grupo de categorías afines.

Bogdan y Biklen (1982) diferencian entre fichas recuperadoras de información, en las que se pegan directamente los fragmentos de texto recortados o se anotan los aspectos fundamentales del contenido de las mismas, y tarjetas en las que, numerando previamente los documentos y las líneas de texto, se consigna la categoría implicada, su ubicación y alguna otra nota de interés. Esta segunda modalidad de tarjetas, aunque más abstracta en la medida en que no conserva los datos originales sino una transformación de los mismos, economiza en espacio, permitiendo además localizar fácilmente en el texto cada uno de los segmentos codificados bajo la misma categoría. Cuando las líneas de texto o las unidades no son numeradas, resulta difícil recuperar el lugar en el que aparecieron y conocer qué otras ideas se añadieron o qué otros temas aparecen junto con un fragmento concreto.

1.2. El tratamiento informático de los datos

Cualquier procedimiento que usemos para el análisis de datos cualitativos implica tareas conceptuales y tareas mecánicas. Adoptando la definición de Sibert y Shelly (1995: 115), tareas conceptuales serían aquéllas en las que el investigador genera los productos del proceso de análisis, es decir, categorías de codificación, relaciones, generalizaciones o incluso teorías, a las que llega tras la lectura, la reflexión, la inducción, etc. En cambio, tareas mecánicas son aquéllas en las que el investigador manipula los productos del análisis, es decir, el almacenamiento, organización y recuperación de datos a través de categorías de codificación.

Si bien las primeras son ineludiblemente tareas que competen al analista, las operaciones dirigidas a la manipulación de los datos o productos iniciales del análisis pueden ser realizadas eficazmente con la ayuda de recursos informáticos. El ordenador puede sustituir de manera satisfactoria a herramientas como lápices de colores, fotocopiadoras, tijeras, cola de pegar o fichas, ganando claramente en eficacia cuando se trata de ordenar o recuperar los fragmentos de texto.

El análisis de datos cualitativos asistido por ordenador requiere la disponibilidad de un software específico, diseñado para dar respuesta a las necesidades del analista. Los programas capaces de implementar las tareas implicadas en el análisis de datos no siempre han estado disponibles para los investigadores o han sido conocidos por éstos. Posiblemente todos los investigadores cualitativos sepan manejar algún procesador de textos o tal vez alguna base de datos, pero son menos los que conocen y utilizan programas concebidos para el desarrollo del análisis de datos cualitativos.

Al menos dos razones podrían enunciarse para explicar esta situación. De una parte, la mayoría de los programas que se enmarcan en enfoques propiamente cualitativos han sido diseñados a partir de la década de los ochenta. De otra, las tareas que permiten desarrollar los programas informáticos representan una sistematización que no todos los investigadores asumen en el proceso de análisis. El análisis de datos cualitativos se caracteriza por procedimientos que difícilmente podrían soportar los ordenadores. Pensemos por ejemplo en el uso de metáforas, en las decisiones que el analista debe tomar para determinar dónde comienza y termina una unidad de contenido, o para

asignarla a una categoría determinada. El componente creativo, artístico que está presente en mayor o menor grado, en el proceso de análisis, parece poco compatible con la utilización de métodos de procesamiento ordenado de los datos.

Estas últimas consideraciones no deben interpretarse como un rechazo al uso de los ordenadores. Todo lo contrario, nuestra posición es la de partidarios entusiastas de los programas informáticos creados para el análisis de datos cualitativos, aunque siendo conscientes de que el papel de éstos es el de facilitar sobre todo las tareas mecánicas manipulativas implícitas en el análisis y no la de sustituir al analista en tareas que son exclusivamente de su competencia, y entre las que se encuentra la dirección del propio proceso de análisis y la toma de decisiones que de manera continua está presente en esta actividad. De ahí que hablemos de análisis asistido por ordenador, antes que de análisis mediante ordenador o análisis informatizado de los datos cualitativos.

Este segundo tipo de expresiones son las que hacen concebir falsas esperanzas a los investigadores que ingenuamente creen que un programa de ordenador podrá sustituirles en la compleja tarea que representa el análisis, y podrá resolverles el problema que se plantea cuando debe enfrentarse a un volumen considerable de datos a partir de los cuales ha de extraer orden y significado.

La necesidad de descartar expectativas imposibles de satisfacer en quienes por primera vez toman contacto con el análisis asistido por ordenador, nos lleva a insistir en esta idea. A diferencia de lo que ocurre con un programa de análisis estadístico, en el que basta introducir la matriz de datos y dar las instrucciones precisas para que se desarrolle el proceso completo de análisis hasta ofrecer los resultados del mismo, en el caso del análisis de datos cualitativos no es posible un proceso comparable. En la actualidad no existe ningún programa para el análisis cualitativo capaz de tomar como entrada un fichero de datos en forma de textos y ofrecer como salida los resultados de su análisis. Como veremos, el analista cualitativo está más íntimamente unido al proceso de análisis, interviniendo en continuas decisiones que determinen un camino no fijado a priori de forma rígida.

Antes de la aparición del software específico, parte de los investigadores cualitativos que llevaban a cabo tareas mecánicas de manipulación de datos como las descritas anteriormente, han ido sustituyendo los procedimientos tradicionales por el uso del ordenador, recurriendo a programas de uso general, diseñados para facilitar el trabajo de gestión que realizan ejecutivos, economistas, libreros, administrativos,... Nos referimos fundamentalmente a los procesadores de textos y a los gestores de bases de datos.

Los procesadores de texto han sido utilizados desde muy pronto como herramientas útiles en el análisis de datos cualitativos. Los procesos manuales descritos anteriormente se ven agilizados de manera considerable con la posibilidad que este tipo de programas abren para la selección de fragmentos de texto y su copia o traslado a otro lugar; la impresión de distintas copias del mismo texto o de partes del mismo.

Este tipo de funciones han sido aprovechadas para diseñar sistemas que permitían recuperar fragmentos de un texto previamente codificados con un mismo código. Tesch (1990) describe un procedimiento consistente en crear un *macro* (conjunto de instrucciones encadenadas que se ejecutan automáticamente pulsando sólo una o varias

teclas) mediante el cual podía seleccionar sucesivos fragmentos de texto desde una marca inicial hasta una marca final, ambas colocadas previamente, y trasladar el texto seleccionado a un segundo documento, en el que tras concluir el proceso quedarían almacenados todos los fragmentos de una misma categoría. Usando el conocido procesador de textos WordPerfect 5.1, Carro (1993) ha descrito un procedimiento similar.

Tales soluciones informáticas presentan entre otros, el inconveniente de la repetitividad del trabajo o la necesidad de contar con destrezas para la elaboración de los macros. No obstante, la experiencia de Tesch con este tipo de soluciones informáticas le llevaron a constatar que "los procesadores de texto no son instrumentos perfectos para el procesamiento de datos cualitativos" (1990: 131) y a percibir la necesidad de diseñar programas específicamente pensados para esta tarea.

Los programas para la gestión de bases de datos constituyen otra herramienta que resultó útil en el análisis de datos cualitativos. En lugar de utilizar sistemas de fichas, es posible introducir una unidad de texto en cada registro, añadiendo códigos en otros campos de ese mismo registro. A partir de aquí sería posible buscar registros en los que aparecen uno o varios códigos determinados y generar un fichero de salida con todos los segmentos de texto correspondientes. Un inconveniente de este tipo de programas se encuentra en que es preciso contar previamente con el sistema de categorías, pues en los registros de la base de datos deben introducirse ya las unidades de texto seleccionadas y codificadas.

Procesadores de textos y gestores de bases de datos exigen del analista un esfuerzo para adaptarlos a sus propias necesidades. Sin duda, los programas que mejor se adaptan a las operaciones implicadas en el proceso de análisis de datos cualitativos son aquellos diseñados específicamente con este fin. Durante la década de los ochenta han ido surgiendo una gran variedad de programas para el análisis de datos cualitativos, primero para grandes ordenadores y posteriormente versiones de éstos o nuevos programas para PC o Macintosh. Básicamente, la mayoría de las funciones que permiten realizar los programas de análisis de datos cualitativos son similares en todos ellos. Las diferencias entre unos y otros se hallan en la mayoría de los casos en la forma de presentar los menús de funciones o de ofrecer los resultados, y no en las operaciones que realizan.

2. PROGRAMAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Los primeros intentos de análisis informatizado de los datos cualitativos tuvieron lugar en el campo del análisis de contenido tradicional y, por tanto, con un marcado carácter cuantitativo. Es claro que las tareas de recuento son fáciles de implementar mediante ordenador, y de ahí que los programas iniciales se apoyaran en esta posibilidad.

Probablemente sea el programa *General Inquirer* (Stone y otros, 1966) uno de los que marcó el inicio del análisis automático de textos. El programa se basaba en la búsqueda y recuento de palabras o frases previamente identificadas por el investigador

mediante la definición de un diccionario para el análisis de contenido. Otros programas usados para el análisis de contenido desde esta perspectiva fueron *Eva, Spence, Cofta, Cotag* o *Texpack,* descritos en el trabajo de Mochmann (1983). Todos ellos se apoyan en la idea de que un concepto o categoría puede quedar definido por una serie de palabras fijadas antes de iniciar el análisis. Una vez definida la relación entre conceptos y palabras, plasmada en un diccionario, el ordenador se encargará de localizar todas las palabras que se agrupan bajo cada concepto y ofrecer sus frecuencias de aparición, que serán susceptibles de tratamientos estadísticos. Existen diccionarios generales, apoyados en teorías de gran alcance, y también diccionarios especializados o incluso específicos, elaborados para ser utilizados en cada estudio particular (Mohler, 1985).

Una alternativa al planteamiento de diccionarios a priori, lo constituyen los enfoques inductivos, en los que no se parte de definiciones previas sino que los temas o conceptos son extraídos de los propios datos, sometiendo a análisis estadísticos diversos las frecuencias de las palabras. De este tipo es el programa *Words* (Iker, 1975), en el que las palabras (excluyendo las palabras funcionales: artículos, conjunciones, etc.) son clasificadas automáticamente, sin utilizar categorías preestablecidas, evitando así toda influencia del investigador en el agrupamiento resultante. Las categorías surgen mediante procedimientos estadísticos como análisis factoriales o análisis de conglomerados realizados sobre matrices de correlaciones obtenidas a partir de las frecuencias de las palabras en los diferentes textos.

También los programas para el análisis de contenido cubrían funciones no estrictamente cuantitativas, como por ejemplo, confeccionar listados de todas las palabras presentes en un documento o conjunto de documentos, localizar palabras específicas, encontrar todas las concordancias (cadena de palabras que preceden o suceden a un término), oraciones o párrafos en que es empleada una palabra,...

A pesar de que algunas de las funciones mencionadas en el último párrafo también están presentes en programas de análisis cualitativo, estos enfoques del análisis de contenido se apartan del tipo de análisis de datos cualitativos al que venimos refiriéndonos en los últimos capítulos. Para nosotros, tienen más interés aquellos programas no centrados en las palabras y/o su frecuencia de aparición, sino los que asumen un proceso de análisis en el que se procede identificando unidades o segmentos significativos de texto que aluden a un determinado tema o concepto de interés para el investigador. Tales programas se han ido difundiendo en los últimos años y hoy contamos con un suficiente repertorio de posibilidades entre las que el analista puede elegir.

Descripciones de estos programas se hacían en el número especial de la revista *Qualitative Sociology*, aparecido en noviembre de 1991, o en los trabajos recogidos en la obra de Fielding y Lee (1991) sobre el uso de los ordenadores en la investigación cualitativa. También las descripciones de Tesch (1990), Miles y Huberman (1994, apéndice A), Richards y Richards (1994), Prein, Kelle y Bird (1995) o Weitzman y Miles (1995) pueden ser útiles para decidir el programa más adecuado a nuestras necesidades particulares de análisis. Entre los programas más popularizados podemos citar *Aquad, Atlas, Ethno, HyperQual, HyperResearch, Nudist, Qualog, Qualpro, Texbase Alpha, Text Analysis Package, The Ethnograph.*

2.1. Funciones de los programas de análisis de datos cualitativos

Sin entrar en una comparación de los distintos programas, describiendo sus semejanzas y diferencias, nos limitaremos a presentar en líneas generales el tipo de funciones que permiten desarrollar. Para ello, nos basaremos en el esquema presentado por Tesch (1990), que reproducimos en el cuadro 13.1.

TIPOS DE FUNCIONES	FUNCIONES
Principales	• Unir códigos a los segmentos de texto. • Buscar segmentos de texto de acuerdo a los códigos asignados y reunirlos.
Suplementarias	• Búsquedas con códigos múltiples (segmentos de texto en los que se unen más de un código). • Búsquedas según una secuencia particular de códigos (para segmentos que siguen unos a otros en una determinada forma). • Búsquedas selectivas (sólo a través de un determinado grupo de documentos). • Contar la frecuencia de ocurrencia o co-ocurrencia de los códigos en los datos.
Preparatorias	• Importar ficheros (recoger documentos preparados por un procesador de textos). • Numerar las líneas del texto de datos. • Imprimir copias en papel de los datos con los números de líneas unidos.
Comunes	• Recuperar ficheros (documentos de datos). • Salvar ficheros. • Cambiar el directorio (intercambiar de un disco a otro). • Imprimir (documentos completos, segmentos recuperados individualmente o todos los segmentos recuperados en una búsqueda de uno, varios o todos los códigos).

Cuadro 13.1: Funciones desarrolladas por los programas de análisis de datos cualitativos (elaborado a partir de Tesch, 1990: 150-162).

Un primer tipo de funciones son aquéllas que constituyen el núcleo central de cualquier programa de análisis de datos cualitativos, precisamente por tratarse de tareas ineludibles para el analista. La operación de unir códigos a segmentos de texto requiere que el analista defina previamente cada segmento, indicando dónde comienza y termina. Suponiendo que trabajemos con unidades de significado, no tendría por qué haber una correspondencia entre éstas y unidades identificables por el ordenador sin intervención del analista, tales como líneas, oraciones o párrafos. Los programas permiten unir a cada una de estas unidades uno o varios códigos, bien escribiéndolos junto a los datos directamente en la pantalla, o bien usando previamente una copia en papel con las

líneas de texto numeradas e indicando al ordenador la localización de cada unidad de texto y el código que se le asigna. Esta última vía se considera una codificación en dos pasos: primero sobre el papel y en un segundo momento trasladándola al ordenador.

Un mismo segmento de datos puede ser etiquetado con más de un código, pues frecuentemente el significado que contiene es relevante para más de una categoría; un segmento de texto puede quedar incluido dentro de otro; o puede darse un solapamiento parcial de fragmentos a los que se asignaron códigos diferentes. Teniendo en cuenta que la categorización de los datos cualitativos es un proceso recurrente, en el que es preciso hacer recodificaciones continuas, los programas diseñados para el análisis de este tipo de datos suelen permitir borrar códigos o sustituir un código por otro en todos los segmentos afectados.

La otra función considerada básica en el análisis es la recuperación de los segmentos codificados bajo un mismo código, que implica la búsqueda de los mismos y la presentación de todos ellos reunidos. Durante la codificación, la revisión del contenido que va siendo almacenado es útil para asegurarnos de que la categoría resultante es homogénea en cuanto a los significados que agrupa, y que todas las unidades han sido correctamente codificadas. Ello puede dar pie a reformular categorías, subdividirlas, ampliarlas o cambiar su denominación cuando el proceso no ha concluido aún. Finalizada la codificación, la agrupación de todos los fragmentos de una categoría permite con comodidad examinar y describir su contenido, y llegar a definir con mayor precisión la naturaleza del vínculo que los hace conceptualmente próximos entre sí.

Los programas no suelen cortar el texto en unidades, cuando procedemos a la recuperación de fragmentos, sino que crea nuevos ficheros con copia de los datos, en los que podemos examinar todo lo que alude a un mismo tema. El nuevo documento creado, recogiendo todos los segmentos de una categoría es temporal, aunque es posible dar instrucciones al programa para obtenerlo por impresora o almacenarlo en un fichero ASCII.

Un aspecto importante en la recuperación de segmentos es no perder el origen de los mismos, es decir, de dónde fueron extraídos. La interpretación de una unidad de contenido será diferente, por ejemplo, si ésta procede de la entrevista a un sujeto A o de un sujeto B con distintas características. Además, el analista puede necesitar la localización del contexto en que se encontraba un segmento, a fin de interpretar mejor el significado del mismo. Por estas razones, los programas suelen añadir a los segmentos recuperados cierta información acerca de su origen, como el fichero de procedencia (suponemos que los datos correspondientes a distintas entrevistas, distintas observaciones, distintos casos están contenidos en ficheros separados) y los números de líneas que ocupan.

El riesgo de fragmentación implícito en la codificación de los datos puede ser evitado con la recuperación de los contextos en que cada unidad de contenido se inserta. En este sentido, las propuestas de Dey (1995), basadas en el hipertexto, resultan interesantes de cara al análisis de datos cualitativos asistido por ordenador.

Las funciones suplementarias aluden a distintas formas de llevar a cabo las tareas principales. Cada programa ofrece tareas que representan un cierto matiz a la hora de realizar la recuperación de segmentos codificados. Tal vez aquella función que nos

interesa, dado el tipo de problema planteado en el estudio, no esté disponible más que en algunos de los programas, por lo que esto será una de las cuestiones a tener en cuenta a la hora de decidir el programa concreto que vamos a utilizar.

La mayoría de los programas permiten descubrir aquellos fragmentos que están simultáneamente unidos a dos o más códigos, esto es, unidades en las que se da la intersección de dos categorías (coocurrencia de códigos). Si esta intersección se repite reiteradamente a lo largo del conjunto de los datos, el analista podría pensar en una relación entre ambas, y el examen de los fragmentos implicados confirmaría el tipo de relación que se establece entre ellas. Algunos programas incluyen junto a las búsquedas de fragmentos afectados por codificación múltiple, la de fragmentos en los que se da una exclusión entre códigos, de tal forma que aparece un código A pero no otro B, o en los que aparecen o bien el código A o bien el código B. Distintos patrones de búsqueda pueden ser especificados para múltiples códigos combinando operadores lógicos booleanos. Ciertas relaciones entre categorías pueden ser satisfactoriamente exploradas recurriendo a este tipo de búsquedas.

La búsqueda de códigos que aparecen en una determinada secuencia constituye una función adicional a la búsqueda de múltiples códigos. El interés aquí estaría en localizar fragmentos que aparecen ordenados de manera consistente a lo largo de los textos. Es decir, a un código A suele seguir en el texto la aparición de un código B. Una alta reiteración de este tipo de estructuras de significados revelaría la existencia de relaciones causa-efecto, antecedente-consecuente, ordenación temporal de fenómenos, etc.

A veces, en el análisis caracterizamos los datos procedentes de distintas fuentes, distintos sujetos o contextos, con la intención de llevar a cabo descripciones separadas o comparaciones entre los mismos. Los programas de análisis pueden contribuir a este tipo de tareas proporcionando búsquedas selectivas, de forma que podamos recuperar los fragmentos etiquetados con un código A pero sólo para una parte de los documentos, que cumplen una determinada característica especificada en la búsqueda. Podríamos, por ejemplo, recuperar separadamente los fragmentos correspondientes a un código A para textos producidos por hombres y para textos producidos por mujeres, siempre y cuando, claro está, hayamos marcado mediante algún código si cada uno de los documentos analizados proceden de hombres o mujeres.

Por último, las búsquedas podrían ir acompañadas de un recuento del número de veces que aparece un determinado código. Ya comentábamos al hablar del proceso general de análisis, que el recurso a la cuantificación es relativamente habitual, aunque sea sólo en lo que se refiere a contar la frecuencia de los códigos para determinar la importancia cuantitativa de unos temas sobre otros. Al utilizar programas para el análisis de datos cualitativos podremos conocer si una categoría o tema aparece con mayor o menor frecuencia en un conjunto de datos. En algunos casos, los programas también registran el número de veces que se producen coocurrencias de códigos, y a veces el conteo se realiza sobre el número de líneas que abarcan los fragmentos incluidos en una misma categoría. Los resultados de los recuentos aparecen en forma de tablas de frecuencias o incluso de porcentajes, y en algunos casos pueden ser obtenidos en forma de ficheros ASCII exportables a paquetes estadísticos convencionales.

Junto a estas funciones, podemos considerar otras de carácter preparatorio para el análisis propiamente dicho. El software diseñado para analizar datos cualitativos permite importar ficheros de texto, generalmente en formato ASCII. Aunque en algunos casos es posible introducir directamente los datos desde el programa, este aspecto previo suelen cubrirlo con mayor eficacia y comodidad los procesadores de textos. Por ese motivo, generalmente los documentos que van a ser analizados son introducidos mediante procesadores, entre cuyas funciones suele estar la conversión de ficheros a formato ASCII.

Otra función preparatoria es la numeración de las líneas para los documentos que van a ser analizados. Los números de líneas definen las coordenadas en el espacio textual, permitiendo ubicar cada fragmento codificado en el contexto donde aparecía. La numeración de líneas suele encontrarse entre las posibilidades de los programas para el análisis de datos cualitativos, aunque si para algunos investigadores resulta más cómodo puede hacerse también desde los procesadores de textos.

Cuando la codificación se va a realizar en dos pasos, es decir, utilizando primero una copia de papel en la que el investigador pueda tener ante sus ojos algo más que el número limitado de líneas que entran en una pantalla de ordenador, la función de impresión de copias de los datos puede ser interesante. Generalmente, los programas de análisis producen copias de los documentos una vez numeradas las líneas.

El último tipo de funciones recogidas en esta breve descripción corresponde a las que resultan comunes en la mayoría de programas informáticos, sean o no relativos al análisis de datos. Se incluyen aquí funciones como la recuperación de documentos para trabajar sobre ellos, el archivo de documentos, los cambios de directorio o las funciones de impresión.

2.2. Descripción de algunos programas para el análisis

Las funciones que hemos comentado en el apartado anterior pueden resultar incompletas si examinamos las posibilidades de determinados programas, puesto que aquéllas se referían sólo a aspectos comunes a la mayoría de ellos. Aquí revisaremos ahora con cierto detenimiento las posibilidades de los programas *Aquad* (Hüber, 1991) y *Nudist* (QSR, 1994).

El primero de ellos es posiblemente el más usado en nuestro contexto, entre otras razones por existir una versión en español y por la participación de su autor en cursos y reuniones científicas celebrados en nuestro país. Diversos trabajos de investigación, publicados a modo de informes o recogidos en artículos de revistas, utilizan este programa dando fe de su adecuación a las tareas de análisis de datos cualitativos.

El programa Nudist, por otra parte, comienza a contar con cierta aceptación entre investigadores cualitativos de nuestro ámbito y se han publicado ya algunos trabajos en los que este programa fue la herramienta informática utilizada.

Mientras Aquad es ejecutable en PCs sobre sistema operativo DOS, Nudist opera bajo entorno Windows y existe una versión para Macintosh. El programa Nudist es más exigente en cuanto a requerimientos de hardware, pues precisa contar con 4 Mb de

RAM. Una revisión más exhaustiva sobre ambos programas, así como un manual de uso puede encontrarse en la obra de Rodríguez y otros (1995), a la que remitimos al lector interesado.

Tanto Aquad como Nudist permiten realizar las funciones básicas comunes a la mayoría de los programas para el análisis de datos cualitativos, es decir, la codificación de los textos y la recuperación de fragmentos codificados. Ambos se insertan en un enfoque de la investigación cualitativa orientado a la construcción de teoría; asumen que el objetivo del investigador es no sólo describir, sino también llegar a explicaciones de lo que ocurre a partir del establecimiento de conexiones entre los elementos identificados y clasificados en el conjunto de datos. Por tanto, el analista debe haber identificado conceptos (categorías) que permiten agrupar los datos. Las relaciones entre conceptos que trata de establecer son proposiciones teóricas que representan afirmaciones acerca de las relaciones existentes entre conceptos, del tipo de "cuando se da A, se da a continuación B", "X es necesario pero no suficiente para que ocurra Y", "X está presente siempre que simultáneamente aparece Y", etc. La principal diferencia conceptual entre los dos programas podría estar en el hecho de que el sistema de categorías utilizado por Nudist tiene un sentido jerárquico.

2.2.1. *El programa AQUAD*

El programa Aquad (Analysis of Qualitative Data) fue creado por Günter Huber, a partir del programa Qualog para grandes ordenadores. La versión 3.0, la última de las versiones escritas en español, consta de 6 componentes a los que se puede acceder por separado o desde un menú principal. Estos 6 componentes son:

— Parámetros globales.
— Textos y apuntes.
— Códigos.
— Hipótesis.
— Apéndice.
— Minimalización.

a) *Parámetros globales*. Este componente permite fijar la longitud, en número de caracteres, de los códigos que vamos a utilizar durante el análisis. No existe limitación al respecto, aunque sí es necesario que todos los códigos tengan la misma extensión. Por defecto, el programa propone trabajar con códigos de 3 caracteres, que generalmente hacemos coincidir con las primeras letras del concepto clave al que alude la categoría implicada. También es preciso acudir a *parámetros globales* para establecer el formato de salida de los resultados de búsquedas y otros tratamientos, pudiendo optar entre la salida por pantalla (opción por defecto), la salida por impresora o la salida a un fichero en formato ASCII. Por último, desde *parámetros globales* podemos especificar una lista de ficheros de texto en los que se encuentran almacenados los datos cualitativos objeto de análisis.

Los textos que van a ser analizados, como ocurre para la mayoría de los programas, han de estar registrados en formato ASCII. Aunque Aquad dispone de un sencillo

editor de textos, puede resultar más cómodo generar los ficheros de texto con el procesador que habitualmente usa el investigador. Al escribir los textos con el procesador, debe utilizarse un tamaño de líneas no excesivamente grande, para que puedan ser añadidos posteriormente los códigos al final de cada una de ellas. Se suelen considerar líneas de un máximo de 48 caracteres, de forma que quede espacio libre para añadir a la derecha del texto los códigos, o incluso formatos de línea más pequeños cuando los textos resultan muy densos en información. Las limitaciones en el ancho de línea desaparecen si optamos por introducir los códigos en dos pasos, codificando sobre papel e introduciendo únicamente el identificador de código, y los números de línea inicial y final.

La extensión máxima de un texto es de 64 kilobites, por lo que se necesita dividir en distintos ficheros aquellos textos que sobrepasen este tamaño (aproximadamente corresponde a unas 25 páginas de 50 líneas con ancho de 48 caracteres). No existen limitaciones en cuanto al número de ficheros que pueden ser analizados simultáneamente.

b) *Textos y apuntes*. Con este componente podemos numerar las líneas de los textos, operación que ya estaba presente incluso en los procedimientos manuales de manejo de datos cualitativos. Para localizar en el espacio textual las diferentes unidades, es preciso fijar unas coordenadas que nos permitan determinar la posición de las mismas; para Aquad, los fragmentos de texto quedarán definidos por los números de las líneas en que comienzan y acaban. La numeración de distintos textos puede hacerse de manera independiente para cada texto o consecutiva, de forma que el número de línea en que comienza un texto sea el inmediato siguiente al que se asignó a la última línea del texto anterior. De esta forma, si disponemos de distintos ficheros con partes de un mismo conjunto de datos, podemos utilizar una numeración única.

Otra función que permite este componente es la codificación a partir del texto visualizado en la pantalla del ordenador. Es posible cargar en pantalla los textos objeto de análisis e ir colocando los códigos a la derecha del texto, siguiendo las normas convenidas para ello. Cada código de tres letras va precedido del símbolo ^, y el segmento de texto al que va unido se indica colocando dicho código en la línea en que comienza el fragmento, escribiendo tras él el símbolo - y el número de la línea en que acaba. No es posible indicar en qué punto de una línea de texto comienza el fragmento al que unimos un código. En cambio, se permiten todas las formas de codificación múltiple (coincidencia, superposición, inclusión), con la limitación de que en una línea no pueden asignarse más de 10 códigos.

A partir del texto codificado, se genera automáticamente un fichero de códigos que es imprescindible para realizar búsquedas o comprobar relaciones entre códigos. Este fichero de códigos no es más que un listado en formato ASCII de todos los códigos añadidos al texto, presentando la etiqueta del código, la primera línea y la última del fragmento correspondiente.

Otra de las funciones del componente *textos y apuntes* es la de recuperar los fragmentos codificados con un mismo código. Aquad ofrece todos los fragmentos de texto correspondientes a una categoría especificada por el analista, añadiendo la numeración de las líneas y el fichero del que proceden.

Por último, desde *textos y apuntes* podemos realizar anotaciones durante el análisis. A menudo, durante el proceso de análisis surgen en el analista una serie de intuiciones, sospechas, interrogantes, reflexiones, hipótesis de trabajo, explicaciones tentativas, interpretaciones, etc. que resultarán de gran ayuda a la hora de elaborar las conclusiones del estudio y redactar el informe. Este tipo de información suele ser anotada, al tiempo que se codifican o manejan los datos textuales, en forma de memorandos. Aquad ofrece la posibilidad de llevar un registro de este tipo de anotaciones, que irían siendo recogidas en ficheros memo. En ellos, las anotaciones se almacenarían junto con información relativa al texto al que se refieren, a la línea de texto a la que aluden, o a la que por alguna razón quedan vinculadas, y a un índice mediante el cual recuperarlas posteriormente (puede tratarse de uno de los códigos que hemos usado en la codificación).

c) *Códigos*. Desde este componente es posible realizar las dos funciones principales de los programas de análisis: codificar y recuperar fragmentos codificados. En el primer caso, la codificación que podemos hacer desde *códigos* es una codificación en dos pasos, es decir, introduciendo directamente la ubicación de los fragmentos codificados, sin necesidad de trabajar con el texto en pantalla. En cuanto a la recuperación de fragmentos, desde este componente Aquad ofrece una gran variedad de búsquedas, aunque el resultado de éstas no son fragmentos de texto sino especificaciones (fichero, línea inicial y línea final) de la ubicación de tales fragmentos. Además de la localización y recuperación de todos los fragmentos para un código determinado, es posible llevar a cabo exploraciones sobre la coaparición de códigos, de forma general o de forma específica. En las búsquedas generales, se localizan determinadas formas de coaparición de códigos, sean cuales sean éstos. En el caso de las búsquedas específicas, se buscan coapariciones para un código concreto fijado por el analista. En uno y otro caso pueden ir dirigidas a localizar:

- — Parejas código-subcódigo integrantes de una estructura jerárquica, de modo que el fragmento de uno de ellos está incluido en el fragmento del otro;
- — parejas de códigos superpuestos, para cada uno de los cuales existe una zona textual común entre ambos y otra que es peculiar de cada uno de ellos;
- — parejas de códigos que han sido asignados a fragmentos coincidentes, tanto en la línea de inicio como en la de final; o
- — parejas de códigos entre los que se da una secuenciación, fijando una distancia máxima entre los fragmentos.

El componente *códigos* permite también modificar ficheros de códigos, posibilidad interesante de cara a rectificar codificaciones. Con este fin, es posible ordenar los códigos de un fichero según un criterio alfabético o según el orden de aparición.

La última de las funciones de este componente es la de recuento de códigos. La reducción de datos a una matriz numérica, en la que se recoja la frecuencia de aparición de cada código en cada uno de los textos o conjuntos de textos considerados en el análisis, es una de las operaciones más características en aquellos investigadores que recurren a la cuantificación durante el análisis de datos cualitativos. Como resultado de estos recuentos Aquad ofrece la frecuencia con que aparecen cada uno de los códigos considerados en los textos que estamos analizando. Sin embargo, a diferencia de otros programas, estos datos no son directamente exportables a los paquetes estadísticos convencionales, por lo que para ello serían necesarias ciertas intervenciones del analista.

d) *Hipótesis*. Las hipótesis que pueden ser comprobadas desde Aquad son posibles regularidades de patrones de significado -constelaciones de códigos- presentes en los datos; plantean la existencia de una relación entre dos o más códigos, entendiendo que esta relación se traduce en proximidad espacial dentro del texto, inclusión entre unidades o secuencia de aparición. De este modo, el programa permite extraer conclusiones respecto a configuraciones de unidades de significado que se repiten a lo largo de un corpus de datos, cuya comprobación manual resultaría una tarea de complejidad considerable.

Desde el componente *Hipótesis* Aquad permite comprobar hipótesis incluidas en un menú, pero cabe también la posibilidad de que el analista formule sus propias hipótesis, incluyendo cualquier tipo de conexión entre códigos, recuentos de los mismos o incluso cálculos a partir de éstos. Con ello se flexibiliza considerablemente el uso del programa, adaptándolo a las necesidades de cada investigador. El inconveniente es que las hipótesis han de ser traducidas a lenguaje de programación turbo-prolog, y es preciso trabajar con el programa Prolog para ejecutarlas.

Debe tenerse en cuenta que la comprobación de hipótesis no es un contraste de hipótesis en sentido estricto; se trata de explorar la frecuencia con que determinadas "constelaciones" de códigos se dan en el corpus de datos, indicando tendencias que se ven, de este modo, apoyadas por un mayor o menor número de ocurrencias dentro del mismo. En este sentido, en lugar de hipótesis y comprobación de hipótesis, quizás sería más adecuado hablar de relaciones entre códigos y búsqueda de evidencias para apoyar la existencia de tales relaciones. La diferencia respecto a la exploración de conexiones entre códigos está en que podemos trabajar con más de dos códigos, y podemos definir el tipo de asociaciones que queremos localizar en el texto.

e) *Apéndice*. Desde este componente, podemos introducir metacategorías en la codificación. Las metacategorías son entendidas como categorías más generales en las que se encuadran diversas categorías con algún tipo de afinidad. En el plano físico, esta operación supone etiquetar con un mismo metacódigo los códigos unidos a todos los fragmentos correspondientes a las categorías implicadas. La sustitución de códigos por metacódigos se realiza automáticamente a lo largo de todos los ficheros de texto, una vez que hemos definido la equivalencia códigos-metacódigos.

Otra función interesante, accesible desde este componente es la construcción de matrices de datos textuales. Aquad permite construir matrices cruzando códigos, de tal forma que en cada celda aparecen los fragmentos, o su localización si interesa evitar salidas extensas, que cumpliendo la condición de pertenecer a textos donde aparece el código especificado en la columna, han sido incluidos en la categoría especificada para la fila. Este tipo de matrices tienen sentido cuando se utilizan códigos singulares para definir algunas de las características de los emisores o del contexto en que se producen los datos. Tal tipo de códigos aludiría a aspectos como la edad, la formación de los sujetos, el momento en que se recogen los datos, el lugar, etc. y no a aspectos de conteni-

do. Basta con que aparezcan una sola vez en el fichero para que caractericen a todos los datos incluidos en él. Los códigos singulares se introducen utilizando una notación especial, que los diferencia de los restantes códigos.

El componente *Apéndice* permite operaciones de recuento sobre listados de palabras o sufijos. En realidad, Aquad considera cadenas de caracteres definidas por el analista, con independencia de que constituyan o no palabras. Esto es interesante si queremos contar conjuntamente todas las palabras con una raíz común. Los sufijos son cadenas de caracteres que van seguidas de uñ delimitador de palabra (espacio, coma, punto,...).

Por último, desde *Apéndice* podemos localizar y reunir todos los contextos en que son empleadas determinadas palabras. Aquad presenta cada una de las líneas de texto en que fueron empleados los términos que especifiquemos. Si en el formato dado a los textos hemos definido una longitud de línea reducida, el contexto de la palabra se verá empobrecido desde el punto de vista semántico. Por eso, es preferible trabajar con textos de líneas de mayor longitud si nos vamos a centrar en la búsqueda de los contextos de palabras clave. Este tipo de función es característica de enfoques de análisis cualitativo más centrados en las palabras que en unidades de significado representadas por fragmentos de texto.

f) *Minimalización.* Mediante este componente podemos manejar valores binarios en que se traducen la presencia o ausencia de determinadas condiciones en los textos. Basándose en la lógica del álgebra Booleana, permite realizar comparaciones cualitativas de casos y llegar a establecer la configuración de condiciones necesarias para producir un efecto. El proceso de análisis parte de una tabla de verdad introducida por el analista o construida por Aquad a partir de datos cuantitativos, que podrían ser las frecuencias alcanzadas por determinados códigos.

2.2.2. *El programa NUDIST*

El programa Nudist (Non-Numerical Unstructured Data Indexing, Search and Theorizing) ha sido creado en la Universidad de La Trobe (Melbourne, Australia). Las versiones 3.0 para Windows o para Macintosh funcionan de modo similar, hasta el punto de que el manual de usuario es común a ambas. La base del trabajo con el programa Nudist son los denominados sistema de documentos y sistema de indización.

El sistema de documentos está constituido por el conjunto de entrevistas, cuestionarios, diarios, observaciones, fotografías, etc. en que se recogen los datos del estudio. Será necesario diferenciar entre documentos "on-line", que son aquéllos contenidos en ficheros que se almacenan en el ordenador, y documentos "off-line", es decir documentos que no están físicamente en el ordenador, tales como fotografías, cintas de vídeo, audiocassettes, libros, notas, etc.

Por razones de comodidad y eficacia, los documentos "on-line" suelen ser escritos utilizando algún procesador de textos capaz de salvarlos en formato ASCII, a pesar de que Nudist permite editarlos y escribir sobre ellos. Nudist considera que los textos están divididos en unidades tales como líneas, frases, párrafos, intervenciones en un

diálogo. La longitud máxima de cada línea es de 32000 caracteres, por lo que en la práctica no existe limitación de tamaño. Al comienzo de cada documento puede incluirse un encabezamiento y a lo largo del mismo pueden aparecer subencabezamientos, sin límite de extensión, para describir características como fuente, contenido, fecha, etc. o para separar interlocutores, períodos,... En el sistema de documentos será posible también crear ficheros memorandos con anotaciones acerca de un nudo (categoría) o un documento concreto.

El sistema de indización consiste en una estructura de conceptos jerarquizada en forma de árbol invertido, que se va construyendo a lo largo del trabajo con los datos, y representa la principal herramienta conceptual para el trabajo de análisis. Cada unión entre ramas y los puntos finales de las mismas constituye un nudo del sistema y representa una categoría. Al principio, el sistema de indización es relativamente simple, construido a partir de teorías previas o de los interrogantes a los que queremos dar respuesta. A medida que se avanza en el análisis, el diagrama presentado en pantalla puede ser ampliado sin límites para ajustarse a los datos. El sistema final, en el que aparecen organizados jerárquicamente los hechos, conceptos e ideas presentes en los datos, es en sí mismo un importante resultado del análisis.

En el sistema de indización, cada nudo tiene un nombre tan extenso como se desee y un número que permite definir su localización. Así, el nudo 1.3.2 corresponderá a la subcategoría 2 incluida en la subcategoría 3 de la categoría 1.No hay restricción alguna en cuanto al número de nudos del sistema o el número de nudos asignados a una unidad de texto.

Las funciones que permite llevar a cabo el programa Nudist, basándose en el sistema de documentos y en el sistema de indización, podemos concretarlas en las siguientes:

- Agrupar todos los documentos que se desean analizar en el proyecto.
- Indizar segmentos del texto en varias categorías de indización.
- Buscar palabras y frases en los documentos.
- Emplear la indización y búsquedas como pilares básicos para encontrar fragmentos de texto y las ideas que en ellos se expresan.
- Elaborar notas y memorandos sobre las ideas principales a medida que se desarrolla el proceso de análisis.
- Reorganizar y establecer la indización a medida que nuestros conocimientos y teoría aumentan en el proceso de investigación.

La codificación de documentos es el equivalente a lo que el programa denomina indización de documentos. El modo en que se indica a Nudist que un determinado nudo (categoría) ha sido asignado a un fragmento de texto consiste en dar la ubicación de ese fragmento. Para ello, los textos han de poseer una numeración de líneas, que es añadida automáticamente por el programa en el momento en que son introducidos los documentos, y debemos haber definido un sistema de indización. Con estos presupuestos, podremos añadir los nudos o códigos directamente sobre el documento visualizado en la pantalla o a través de un fichero de comandos, que consiste en un listado de instrucciones mediante las que se especifica qué unidades de texto (determinadas por los números de

líneas inicial y final) deben ser etiquetadas con un nudo. Este segundo modo de indización corresponde al tipo que hemos denominado codificación en dos pasos.

El sistema de categorías puede ser modificado durante el análisis. Nudist está diseñado para modificar con una gran flexibilidad el sistema de indización empleado. Es posible copiar nudos, copiar subárboles, mover, borrar o añadir nudos, valiéndonos en caso de que se desee de la representación esquemática del árbol de categorías.

Las búsquedas del material codificado representan otra de las funciones de Nudist. Las posibilidades de recuperación son muy variadas, ya que además de la recuperación de todos los fragmentos asociados a un nudo, es posible la utilización combinada de una amplia variedad de operadores booleanos y no booleanos que establecen distintas formas de coaparición de nudos. Podemos englobar este tipo de búsquedas en cinco grupos: búsquedas de confrontación, contextuales, negativas, restrictivas y jerárquicas.

Las búsquedas de confrontación persiguen confrontar ideas o temas surgidos durante el análisis. Nudist ofrece las unidades de texto indizadas bajo dos o más nudos diferentes (intersección), bajo cualquiera de los dos o más nudos especificados (unión), bajo un nudo pero no bajo otros (diferencia), bajo un nudo cualquiera de entre un conjunto de ellos, pero no bajo dos simultáneamente (sólo uno) o bajo dos o más nudos siempre que existan algunas comunes (solapamiento).

Las búsquedas contextuales permiten recuperar unidades asignadas a nudos que se encuentran próximos. Los operadores utilizados en este tipo de búsquedas permiten localizar unidades indizadas por al menos un número fijado de nudos de entre los que se enumeren, unidades que incluyen o son incluidas por las indizadas con otro nudo, unidades que cumplen condiciones de proximidad o secuenciación entre nudos.

Las búsquedas negativas permiten recuperar todas las unidades de texto que no están unidas a un nudo especificado. Las búsquedas pueden ser restrictivas, limitándose a uno o varios documentos en los que se incluye o, por el contrario, no aparece determinado código. Las búsquedas jerárquicas van dirigidas a localizar unidades que están unidas a un nudo o a cualquiera de los que son jerárquicamente dependientes del mismo.

Cada recuperación va acompañada, en su caso, del encabezamiento y subencabezamientos que afecten a cada fragmento. También se muestran junto a los fragmentos localizados, una estadística sobre la búsqueda, indicando el número de unidades de texto recuperadas y el porcentaje que ello supone sobre el total de unidades que forman el documento o sobre el total de unidades de todos los documentos analizados. El resultado de una búsqueda puede ser almacenado, si se desea, en un nuevo nudo que entra a formar parte del sistema de indización.

La búsqueda de palabras, frases o cadenas textuales a través de Nudist puede hacerse para una secuencia exacta de caracteres, para un patrón básico o para diversas palabras con un significado similar. Cada palabra es presentada dentro de la unidad de contenido de la que forma parte (generalmente, se trabaja con las líneas como unidades de contenido), es decir, junto con el contexto de aparición. Al igual que en la búsqueda de fragmentos codificados, se ofrece una estadística sobre el número de unidades en las que es utilizada la palabra y el porcentaje que ello representa sobre el total de unidades

del documento. En el caso en que la palabra buscada sea utilizada una sola vez en cada unidad, estas estadísticas pueden ser tomadas como recuento de palabras.

Todas las operaciones realizadas mediante Nudist pueden llevarse a cabo desde los menús que aparecen en pantalla o bien a través de *ficheros de comandos*. Un fichero de comandos consiste en una serie de instrucciones escritas en un lenguaje que el programa Nudist entiende y que éste puede ejecutar. Son análogas a lo que en un procesador de textos conocemos como "macros".

Esta posibilidad abierta por el programa permite ahorrar tiempo automatizando tareas repetitivas, y hace posible repetir tareas sobre conjuntos de datos diferentes con tan sólo introducir pequeñas modificaciones en el listado. Pueden ser construidos con un simple procesador de textos, siendo susceptibles de ser archivados, y utilizados o modificados en cualquier momento. El inconveniente es la necesidad de aprender el lenguaje en que son construidas las instrucciones de un fichero de comandos, aunque ésta es una tarea que no debería disuadir de usarlos a ningún analista.

3. LIMITACIONES EN EL USO DEL ORDENADOR

Hemos querido reservar un apartado final dentro de este capítulo para comentar algunas ideas acerca de las limitaciones asociadas al uso del ordenador en la investigación cualitativa y, concretamente, al uso de los programas de análisis de datos cualitativos.

Un primer obstáculo en el uso de programas para el análisis de datos cualitativos reside en la necesidad de un aprendizaje. Una de las razones por las que algunos investigadores siguen utilizando las tijeras, la cola o las fichas es que éstas técnicas son directamente accesibles, mientras que el uso del ordenador requiere un esfuerzo de aprendizaje, tanto sobre el funcionamiento de los ordenadores como sobre el manejo del software. A los conocimientos elementales sobre informática, que podemos casi con toda seguridad presuponer en la gran mayoría de los investigadores actuales, se une la inversión de tiempo dedicado a la adquisición de los conocimientos y destrezas básicas para el manejo de los programas. Sin embargo, parece evidente que una vez superado este primer obstáculo las ventajas derivadas del uso de estas herramientas compensarán sobradamente el esfuerzo invertido.

También tendríamos que tener en cuenta ciertas consideraciones acerca de las posibilidades reales de la informática. A estas alturas el lector habrá comprendido que el papel del ordenador en el análisis de datos cualitativos se reduce a las tareas mecánicas implicadas en el proceso, sin que las tareas conceptuales puedan ser asumidas por éste. Es el investigador quien decide sobre las categorías que va a emplear, sobre la amplitud de las unidades de contenido, o sobre la asignación a éstas de los códigos. La ayuda prestada por los programas de análisis se centra sobre todo en el manejo de la información, proporcionando vías ágiles para la recuperación de datos. Así pues, si acudimos a los programas de análisis con la expectativa de que el ordenador nos sustituya en la complicada tarea de categorizar la información, estaremos condenados a la frustración.

En lo relativo a la exploración de relaciones entre categorías, a través de la búsqueda de conexiones entre códigos, cabe cuestionarse si efectivamente existe una relación entre dos códigos que aparecen secuenciados, próximos, superpuestos,... Las búsquedas realizadas a partir de la combinación de códigos únicamente nos aportan evidencia empírica de la conexión explorada, pero junto a ella los programas no proveen criterios de decisión. Tal vez dos códigos aparecen frecuentemente superpuestos, pero no siempre, de forma que resultaría difícil establecer a partir de qué nivel de frecuencia puede considerarse la existencia de una relación entre ambos. Por otra parte, podría ocurrir que la coaparición de dos códigos sea accidental, sin que el contenido de los mismos tenga un relación estrecha.

La utilización de los programas de análisis puede acarrear un distanciamiento del contenido real de los datos. Una vez codificados los fragmentos, podemos conocer de qué temas generales se habla, en qué momento, con qué frecuencia y en relación a qué otros temas aparecen, pero no qué se dice acerca de ellos. Como todo proceso de reducción, la codificación supone pérdida de información e incremento de la abstracción. Por ese motivo, habría que huir del manejo exclusivo de etiquetas identificadoras de categorías, al que parecen conducirnos los programas, y revisar el contenido de los fragmentos codificados.

El software para el análisis de datos podría suponer para algunos una invitación a la realización de cómputos y a la cuantificación, abriendo una vía fácil y objetiva de análisis, pero al mismo tiempo limitadora de una verdadera explotación de la riqueza

El ordenador representa una ayuda fundamental cuando abordamos el análisis de datos cualitativos.

informativa de los datos cualitativos. Podría pensarse que se trata de identificar y contar elementos, sin necesidad de escudriñar, analizar y evaluar críticamente los elementos contados.

Una amenaza inherente al uso de la informática radica en la mitificación que se ha hecho de ella. La aplicación de la informática al análisis de datos cualitativos puede ser vista por algunos como una garantía de objetividad y rigor. El uso de sofisticados programas avalaría un proceso de análisis que de esta forma sería presentado como algo valioso, con independencia de la relevancia del problema, la adecuación de las técnicas de recogida de datos, la solidez de las bases teóricas de la investigación. La subjetividad del analista no desaparece con el recurso a la informática, y utilizando programas de análisis podrían cometerse los mismos errores que si no contáramos con ellos.

El investigador deberá partir de un suficiente conocimiento de las funciones y los enfoques aportados por los distintos programas, a fin de que pueda elegir en cada momento aquel que mejor se preste a las necesidades de procesamiento de la información, de acuerdo con el problema estudiado y los objetivos perseguidos. Habría que huir de la utilización rígida de un programa sin atender a las características de la investigación.

En definitiva, los programas de análisis son recursos en manos del investigador, y como tales pueden ser empleados para unos u otros fines, y de manera correcta o incorrecta. Los riesgos no surgen del propio ordenador, sino de la actitud de quienes lo usan.

CAPÍTULO XIV

EL INFORME DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

La finalidad de la investigación cualitativa es comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes en los contextos estudiados, pero esta comprensión no interesa únicamente al investigador. Los resultados de la investigación han de ser compartidos, comunicados, según los casos, a los patrocinadores del estudio, a los propios participantes o, en la medida en que pretendamos contribuir al incremento del conocimiento científico acerca de un tipo de realidades, también al resto de la comunidad de investigadores. La elaboración de un informe permite conservar la investigación, registrarla en un formato que haga posible su recuperación en cualquier momento futuro y facilite su difusión y comunicación a las distintas audiencias interesadas.

Generalmente aceptamos que una investigación ha concluido cuando se presenta un informe acerca de la misma. El informe de investigación supondría la culminación de todo un proceso de trabajo, recogiendo, como prueba de ello, las conclusiones y los hallazgos más significativos derivados del estudio. Sin embargo, deberían hacerse algunas matizaciones acerca de esta idea convencional.

Desde una perspectiva sincrónica, el proceso de investigación concluye con la presentación del informe; un estudio singular se da por acabado cuando se dispone de un informe final sobre el mismo. De hecho, cuando la investigación se realiza gracias a una financiación derivada de convocatorias o encargos de iniciativa pública o privada, la obtención de parte de la dotación económica suele estar condicionada a la presentación de un informe final. Es decir, se entiende que existen garantías de que el trabajo habrá concluido cuando dicho informe haya sido elaborado.

Pero la investigación de un problema o de una realidad no siempre se agota con la conclusión de un estudio; los resultados de éste llevan a plantear nuevos interrogantes, generan preguntas a las que no se dieron respuestas, suscitan la curiosidad de otros

investigadores que se deciden a replicar el mismo trabajo,... Contemplando, con un sentido diacrónico, la investigación como un proceso continuo en el que se ve envuelto el trabajo de un grupo de investigadores o, en un contexto más amplio, de la comunidad científica interesada sobre un mismo tema, tendríamos que descartar la idea de que el informe de investigación incluye verdades finales que cierran el proceso de indagación acerca de la realidad. Desde esta perspectiva, tendríamos que entender el informe de investigación como la conclusión de un paso más, que posiblemente abra nuevos caminos, en la aproximación al conocimiento de un tipo de realidades o fenómenos, y no únicamente como la etapa final de un proceso de investigación. La presentación de un informe puede suponer el punto de arranque de nuevas investigaciones.

Otro tópico acerca de los informes de investigación se encuentra en pensar que consisten en la presentación de los resultados, los hallazgos a los que llega el investigador. El informe, como tendremos ocasión de examinar en las páginas que siguen, ha de contemplar no sólo los resultados de un estudio sino el modo en que éste fue realizado. La comprensión de unos resultados, su valoración y relativización, sólo es posible si conocemos la actividad desarrollada por el investigador para llegar hasta ellos. De ahí, que el informe de investigación incluya también los pasos seguidos desde el planteamiento inicial del problema hasta la obtención de las conclusiones finales.

Por último, habrá que tener en cuenta que los informes de investigación se elaboran con una finalidad comunicativa. Dependiendo de las audiencias a las que van dirigidos, los informes deben adaptarse en formato, contenido y estilo para que resulten útiles a este fin.

1. EL INFORME EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La forma en que se comunican los resultados de la investigación, cuando ésta se desarrolla dentro de las líneas positivistas, obedece a un patrón estándar en el que se diferencian aspectos como la fundamentación teórica, el planteamiento del problema, el desarrollo metodológico seguido y, por último, los resultados y conclusiones a los que se llega. Elementos como la definición de variables, el muestreo, los instrumentos de recogida de datos o las técnicas de análisis están presentes en el informe. Cualquier investigador conoce la estructura que debe dar a un informe de investigación y el estilo en que éste ha de presentarse. Los datos numéricos empleados y las técnicas estadísticas aplicadas dan lugar a tablas de valores que forman parte del informe. Los resultados surgen directamente de la aplicación de tales técnicas analíticas, llevando en ocasiones a la decisión sobre la aceptación o rechazo de determinadas hipótesis o a la descripción de rasgos medidos en los sujetos, a la determinación de agrupamientos, al descubrimiento de estructuras conceptuales latentes, etc. En cualquier caso, la presentación de los resultados está claramente predeterminada por el método seguido a lo largo del trabajo.

En el caso de la investigación cualitativa, los puntos a incluir en el informe se refieren igualmente al planteamiento del problema, a la metodología seguida y a los

resultados alcanzados, aunque éstos no siguen un orden o un formato de presentación convencional. La construcción de un informe cualitativo no tiene tan claramente establecidos los puntos a abordar o el estilo que debe emplearse, sobre todo en la presentación de los resultados, que en este tipo de investigación suele constituir la parte más extensa y relevante del informe. La diversidad de enfoques dentro de la investigación cualitativa genera paralelamente una variedad de estilos a la hora de redactar el informe de investigación. Además, la propia concepción de la investigación cualitativa como un proceso abierto y flexible propicia esta variedad, y ha hecho que algunos autores se decanten decididamente por informes que posean un valor artístico (Woods, 1989), reforzando la idea de que el principal instrumento para la investigación cualitativa es el propio investigador.

Otro de los elementos que singulariza a la redacción de los informes cualitativos es la conexión de éstos con la fase de análisis. El momento en que el investigador se dispone a escribir supone valorar y organizar las ideas, sospechas, interpretaciones, conclusiones tentativas que han ido surgiendo a lo largo de su trabajo. Es ahora cuando algunas ideas resultan irrelevantes para formar parte del informe, o cuando otras parecen no encajar en el cuadro general que progresivamente vamos construyendo. Ello obliga a tratar de abrir nuevas vías para la comprensión, promueve la relectura de parte de los datos o la recogida de algunos nuevos, la revisión de las categorías empleadas para la reducción, el examen detenido de los memorandos. Por este motivo, algunos autores recomiendan comenzar a escribir pronto, entendiendo que la tarea de redacción facilita el análisis de los datos. En consecuencia, el informe en la investigación cualitativa tendría por finalidad la comunicación, pero también el pensamiento sobre la realidad y la generación de ideas. En este sentido, se ha llegado a afirmar que la redacción del informe es un método de indagación, una vía para el descubrimiento y el análisis (Richardson, 1994).

No debe extrañar que la elaboración de un informe sea una de las tareas que a veces resulta molesta para los investigadores. Junto al análisis de datos, es el momento en que se requiere un mayor esfuerzo creador. Esta dificultad asociada a la elaboración del informe ha hecho que muchos investigadores experimenten cierta pereza a la hora de escribir, e incurran en estados de bloqueo ante la redacción, a veces sublimado en estrategias de evitación de la tarea, tales como priorizar otra actividad, posponer el trabajo para otro momento, u otras más sutiles como disponerse a recoger nuevos datos, dedicar más tiempo al análisis de los mismos o revisar más profundamente la literatura, cuando tales tareas ya han sido sobradamente cubiertas a lo largo de la investigación.

2. CONTENIDO DEL INFORME

Como hemos comentado anteriormente, la diversidad que caracteriza a los modos de hacer investigación cualitativa impide que podamos presentar un modelo único de informe. Dependiendo del tipo de investigación y de los propósitos de la misma, los contenidos abordados pueden diferir ligeramente, alterar su orden de presentación y

cobrar mayor o menor importancia. En algunos casos, alejándose de cualquier convencionalismo, los informes son presentados a modo de historias o relatos con claro sentido literario. También el procedimiento usado para la difusión determina la estructuración que haremos del contenido. Así, por ejemplo, un artículo condensará los aspectos metodológicos en una breve introducción inicial, reservando la mayor parte del espacio para destacar los resultados y conclusiones.

Al elaborar un informe de investigación, suponiendo que no existen limitaciones de espacio, podrían tocarse buena parte de los aspectos que enumeraremos a continuación, aunque insistimos en que la redacción de un informe obedece a un modo personal de entender esta tarea, y no siempre son incluidos todos los elementos que mencionamos aquí. Con esta relación no pretendemos definir un guión exhaustivo, sino simplemente indicar elementos de contenido que formarían parte del informe. En algunos casos, será difícil tratarlos separadamente. El solapamiento entre fases de recogida y análisis de datos, por ejemplo, tendría como reflejo una presentación simultánea de ambos aspectos en el informe de investigación. Por tanto, entendemos que el informe de investigación cualitativa debería aludir a aspectos como:

a) *Revisión de la literatura y planteamiento del problema.* Se trata de presentar el modo en que se enmarca el estudio en un contexto teórico, relacionando algunos trabajos similares y los principales hallazgos de los mismos. Con ello tratamos de destacar la importancia del tema abordado y las distintas posiciones que en relación al mismo hemos encontrado en la literatura. A partir de esta primera visión teórica del tema en estudio, puede plantearse el problema inicial y/o las hipótesis que sirvieron como punto de arranque para el trabajo.

b) *Metodología.* La información acerca de la metodología del estudio comenzaría por una explicación general del proceso seguido. El informe habría de aclarar desde un principio cuál ha sido la estrategia metodológica adoptada en el trabajo. Además, puesto que uno de los problemas existentes en el ámbito de la investigación cualitativa es la ambigüedad de los términos empleados, los cuales adquieren distinto significado según quien los utiliza, será necesario definir claramente qué se entiende cuando aludimos a *observación participante, estudio de casos, selección de casos discrepantes, informantes clave*, etc. Algunos de los puntos que habrían de ser detallados a fin de que el lector se haga una idea del proceso seguido para llegar a las conclusiones del estudio, son:

— Acceso al campo. Habrá que informar acerca de los procedimientos formales o informales para acceder a los escenarios estudiados, los permisos solicitados para ello, las dificultades encontradas y el modo en que fueron sorteadas, qué contrapartidas se ofrecieron a cambio de permitir la realización del estudio. Igualmente, convendrá indicar el período de tiempo durante el cual se prolongó el estudio, o el modo en que se estableció el rapport con los participantes. En caso de que el investigador actúe como participante en el contexto estudiado, habrá de definirse cuál fue su rol y cómo llegó a desempeñarlo.

— Selección de informantes y situaciones que fueron observadas. Una vez en el campo de trabajo, el investigador optó por seleccionar a determinados sujetos para la

obtención de informaciones. El lector debería conocer las razones por las que se seleccionaron a tales sujetos y no a otros, de forma que pueda valorar la información de acuerdo con el origen de los informantes. Del mismo modo, la selección de situaciones concretas en las que se desarrollaron las sesiones de observación responderá a algún tipo de razones o criterios, que deben ser comunicados en el informe. Habremos de indicar si la selección se realizó de acuerdo con procedimientos de muestreo teórico o si la determinación de escenarios o informantes se realizó de manera progresiva, orientada por los resultados que se iban obteniendo en el estudio. Es una forma de legitimar y justificar el valor de la información recogida, para que no dé la impresión de que los datos son accidentales, procedentes de cualquier fuente de información, sin que en su determinación hayan sido tenidos en cuenta criterios que lo justifiquen.

— Estrategias de recogida y registro de datos. Cualquier informe de investigación habría de incluir algún apartado relativo al modo en que fueron recogidos los datos. Si la estrategia de recogida de infomación fue la entrevista a participantes, convendrá clarificar el grado de estructuración de la entrevista y presentar el guión de entrevista utilizado o los temas fundamentales sobre los que se pretendía tratar (a veces, esta información aparece recogida en forma de anexos). El número de entrevistados y de entrevistas, la duración de éstas y la extensión de las transcripciones resultantes son datos que revelarían la magnitud de la información recogida. En el caso en que se recogen datos a partir de la observación, convendría explicar los períodos de observación desarrollados y el tipo de registros (notas de campo, grabaciones en vídeo, etc,) llevados a cabo. Cuando se recurre a la utilización de documentos o artefactos creados en las propias situaciones estudiadas, el informe dará cuenta del tipo y naturaleza de los considerados para el estudio. Otro aspecto interesante que debería mencionarse es quién o quiénes se encargaron de la recogida de la información, pues a veces se recurre a entrevistadores u observadores para llevar a cabo estas tareas. En tal caso, habría de informarse sobre el modo en que fueron seleccionados y sobre las orientaciones que les fueron dadas para que realizaran su trabajo.

— Abandono del campo. A veces, los informes de investigación mencionan el período durante el cual se desarrolló el trabajo de campo, pero no indican las razones que llevaron a concluir en un determinado momento, ni el modo en que el abandono de la situación estudiada se produjo. Este es un aspecto que convendría incluir igualmente al presentar el informe.

— Análisis de datos. El apartado de análisis de datos es uno de los que obligadamente habría de formar parte de los informes de investigación cualitativa. Hemos señalado en algún capítulo anterior la oscuridad que rodea al proceso de análisis en la investigación cualitativa. Con frecuencia los autores pasan de la descripción de las estrategias para la recogida de datos a las conclusiones del estudio, sin explicar las operaciones que han mediado entre aquéllas y éstas. El investigador habría de indicar los procedimientos seguidos en la reducción de la información, qué información fue descartada por irrelevante, qué sistema de categorías fue empleado y si estaba prefijado o fue construido inductivamente, qué tipo de disposiciones, transformaciones o comparaciones se llevaron a cabo para extraer el significado de los datos. Así mismo, conviene

indicar el modo en que fue realizado el manejo de los datos, bien siguiendo procedimientos físico-manipulativos o bien recurriendo al uso de programas informáticos. Otros aspectos relativos al análisis de datos, son la temporalidad del mismo, es decir, cuándo se inició, qué relación hubo con la recogida de información, en qué medida influyó en la redefinición de los problemas planteados o en la focalización del estudio sobre aspectos concretos de máximo interés. Cuando se contó con la ayuda de otros investigadores que aportaron sus conocimientos o sus puntos de vista, habría de indicarse qué tipo de colaboradores y de colaboración existieron.

c) *Resultados y conclusiones*. Los resultados y conclusiones del estudio suelen representar el aspecto más importante en el informe de investigación cualitativa, hasta el punto de que en algunos casos se ha llegado a identificar a éstos con el informe. Los resultados incluyen generalmente una descripción y/o interpretación de la escena o los casos estudiados, apoyando las afirmaciones que se realizan en citas extraídas de las entrevistas a los participantes, de los registros de observación, los diarios, documentos diversos, u otras fuentes de información. Junto a los resultados, un apartado final del informe puede incluir las conclusiones del estudio, en las que se sintetizan los resultados más importantes, indicando el modo en que se responde a los interrogantes planteados o las hipótesis de partida, la manera en que los fenómenos o procesos observados se explican desde determinados marcos teóricos, las coincidencias o discrepancias respecto a estudios similares, la forma en que los resultados del estudio contribuyen a incrementar el conocimiento sobre el tipo de realidades estudiadas, o las líneas de investigación sugeridas a partir de los hallazgos alcanzados. Cuando la investigación desarrollada se orienta a la resolución de problemas o la mejora de las situaciones, las conclusiones finales pueden ir seguidas de consecuencias, orientaciones, recomendaciones, o medidas que habrían de adoptarse.

d) *Referencias bibliográficas*. La práctica totalidad de los informes de investigación incluyen referencias bibliográficas, especialmente cuando se presentan el marco teórico desde el que se desarrolla la investigación, las estrategias metodológicas utilizadas o se contextualizan teóricamente las conclusiones del estudio. Tales referencias habrán de ser incluidas en las páginas finales del informe, a fin de que cualquier lector interesado pueda dirigirse a las fuentes citadas. Dependiendo de la modalidad de informe, el investigador contará con mayor o menor libertad en la forma en que aparecen las referencias bibliográficas. Normalmente, los consejos de redacción de revistas o los organizadores de congresos establecen ciertas normas para la redacción y presentación de trabajos, entre las que se incluye el formato para la bibliografía. En libros o informes de investigación propiamente dichos existen menos limitaciones al respecto.

e) *Datos originales*. Es relativamente habitual incluir en algunos tipos de informes algún anexo final con parte o la totalidad de los datos utilizados (notas de campo, observaciones, transcripciones de entrevistas, etc.), aportando la fuente primaria de las principales conclusiones que se ofrecen en el informe. De este modo, puede ser consultado el contexto en que se insertan las citas literales presentadas y los datos quedan abiertos a la interpretación de otras personas. No obstante, cuando el formato del informe impone una extensión limitada, como ocurre en el caso de los artículos o los

trabajos presentados a reuniones científicas, esta posibilidad no existe, y todo lo más, se puede indicar que tales materiales están a disposición de los interesados.

Hasta ahora hemos comentado los aspectos que suelen ser incluidos en un informe de investigación. Existen también aspectos que son omitidos en los informes. Es raro encontrar informes en los que se nos relaten estrategias fracasadas para la obtención de datos, entrevistas que no pudieron celebrarse, observaciones que fueron interrumpidas, informantes que resultaron no ser adecuados, accesos fallidos al campo, permisos denegados o vías infructuosas de avance que obligaron a rectificar el camino emprendido. En parte por razones de economía de espacio y en parte por el deseo de presentar como exitoso el trabajo llevado a cabo, este tipo de puntos negros en una investigación no suelen aparecer en los informes.

Nuestra opinión al respecto es que tales detalles habrían de incluirse cuando el investigador relata el proceso de investigación seguido, sin que ello tenga que interpretarse como una merma en la calidad del trabajo desarrollado. Hablar de *lo que no pudo ser* en una investigación refleja honestidad y realismo por parte del investigador. Además, contribuiremos de esta forma a poner menos elevado el listón de la investigación cualitativa para aquéllos que se acercan por primera vez a este campo, y que de otro modo serían llevados a pensar que la propia impericia personal les conduce a pequeños fracasos en metodologías que resultan infalibles cuando son implementadas por otros investigadores más expertos.

Además de todos los aspectos que hemos comentado en los párrafos anteriores, todo informe de investigación es presentado bajo un título. En general, los informes de investigación son titulados por expresiones que indican el tema sobre el que versa la investigación, de modo que el lector pueda saber con cierta aproximación sobre qué se va a hablar en el mismo. No obstante, en el caso de los informes de investigación cualitativa se presentan a veces títulos metafóricos, cuyo significado no puede ser comprendido sin una revisión del contenido del informe.

Cuando el lector no cuente con otra referencia que el título impreso sobre una ficha de biblioteca, incluido en el índice de alguna publicación periódica o en un catálogo de publicaciones, el título del informe pierde su función de orientar sobre el contenido de la investigación desarrollada. Por este motivo, recomendamos que cuando se haga uso de expresiones metafóricas para titular informes de investigación, añadamos algún subtítulo que permita situar temáticamente el trabajo realizado. Esta consigna es la seguida, por ejemplo, en trabajos como los citados a continuación:

> Fernández Enguita, M. (1989). La tierra prometida. La contribución de la escuela a la igualdad de la mujer. *Revista de Educación*, (290), 21-41.
>
> Santos Guerra, M.A. (1989). *Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela*. Málaga: EAC. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

De todas formas, este inconveniente queda salvado cuando al informe de investigación se accede mediante la búsqueda a través de bases documentales, en las que se incluyen además del título un resumen y algunos descriptores del contenido.

3. EL PROCESO DE REDACCIÓN

Escribir un informe de investigación es una tarea a la que los investigadores se enfrentan con actitudes diferentes. Para algunos, el momento de sentarse frente a una hoja en blanco (o una pantalla de ordenador vacía) con la necesidad de redactar el trabajo realizado representa una situación incómoda ante la que con frecuencia se ven bloqueados; es el estado previo al que Woods (1987) denomina *umbral del sufrimiento.* Para otros, la redacción del informe es una operación natural, en la que no es necesario invertir gran esfuerzo.

La ansiedad y el bloqueo experimentados antes de empezar a escribir es un tema reiterado en la mayoría de las obras dedicadas a la redacción de informes (Van Maanen, 1988; Wolcott, 1990; Woods, t985b). Posiblemente comenzar a escribir sea la mejor forma de evitar bloqueos. Un modo de arrancar en la redacción definitiva de un trabajo puede ser el establecimiento de plazos. La presentación de un informe de investigación dentro del plazo fijado por alguna convocatoria, la necesidad de enviar trabajos a congresos antes de la fecha límite de recepción, o el cumplimiento de un compromiso temporal con un editor empujan a la redacción. La conciencia de que el tiempo es limitado y va inexorablemente agotándose precipita la generación de ideas y la disposición a la actividad.

Entre las estrategias propuestas para vencer la inercia al comenzar la tarea de redacción, se han propuesto también las siguientes (Glesne y Peshkin, 1992):

— Disponerse a escribir en momentos y lugares en que no se prevé que vayamos a ser interrumpidos o distraídos.
— Estar preparados para escribir en otros lugares y momentos. A veces, ideas desbloqueadoras nos surgen en períodos improductivos como la espera del autobús, el momento del café, etc. Disponer de un pequeño cuaderno de notas es útil para no dejar escapar esquemas para la redacción o expresiones relevantes para nuestro informe.
— Leer lo redactado el día anterior antes de disponerse a escribir. Ello permite situarnos en el punto en que dejamos la redacción aparte de realizar una revisión de las páginas ya elaboradas.
— Escribir, si fuera necesario, sin prestar atención a la sintaxis o el estilo, aspectos en los que podremos detenemos más adelante.

Una vez iniciado el proceso de redacción, algunos investigadores toman su ansiedad inicial en un vivo entusiasmo por la tarea. A medida que se va diseñando un esquema general que permite insertar las ideas y los conocimientos desarrollados a lo largo del trabajo, crecen en el investigador la perspicacia, la capacidad de relación o la profundización en la comprensión de la realidad, generando en él satisfacción y gusto por la tarea que realiza. No es raro que, avanzado el proceso, algunos investigadores sientan compulsivamente la necesidad de seguir escribiendo. En estos casos, permanecen horas redactando y anteponen esta actividad a cualquier otra, dedicando a ella todo el tiempo necesario hasta finalizar el informe.

En la medida en que la lectura del informe de investigación sea atractiva, se verá facilitada la difusión del trabajo realizado. Si tenemos en cuenta el fin comunicativo de todo informe de investigación, comprenderemos la importancia de que el vehículo utilizado para esa comunicación sea el más adecuado posible. De ahí, el interés y el cuidado que habríamos de poner en el modo de redactar el informe.

El estilo de redacción varía de unos investigadores a otros, de acuerdo con las habilidades para la expresión escrita y las cualidades literarias personales de cada uno. La preocupación por el modo en que será redactado un informe es lógica si tenemos en cuenta que no sólo es necesario organizar coherentemente las ideas que han ido surgiendo en el investigador a lo largo de todo el trabajo, sino que además hay que presentarlas de modo atractivo. Una prosa lúcida, un lenguaje vivaz y un modo ingenioso de presentar los argumentos, junto con cierto estilo literario, son elementos que atraen la atención del lector y le invitan a seguir leyendo el informe. No en vano, algunos recomiendan la lectura de obras literarias como modelos de estilo y fuentes de inspiración para la presentación de informes. Por contra, una sintaxis compleja, un vocabulario extraño o un modo desorganizado de presentar las ideas hacen de la lectura una tarea tediosa que tal vez sea abandonada por el lector antes de culminar el examen del informe completo.

Estas primeras ideas sobre la redacción, presentadas en los párrafos anteriores, pueden sembrar el desconcierto, el desánimo o avivar sentimientos de impotencia entre quienes se consideren escritores poco dotados. No es ésta la conclusión a la que queremos llegar. Al contrario, entendemos que el investigador es ante todo un científico y no un literato, aunque dedica atención a la forma en que presenta sus trabajos. Bastará con observar una serie de normas usuales en la construcción del discurso y sobre el estilo de redacción. Con una práctica continuada, tanto en escribir informes como en leer los que se publican, y sin necesidad de poseer dotes artístico-literarias, cualquier investigador podría adquirir una técnica depurada para la redacción de informes. En palabras de Spradley, la vía para aprender a escribir es escribir (1980: 116).

3.1. Construcción del discurso

El informe de investigación se construye progresivamente, desde las primeras fases de un estudio. Desde que se inicia su trabajo, el investigador debería habituarse a escribir acerca del proceso que sigue. Los pasos dados, las reflexiones que han conducido a ellos, la justificación de determinadas actuaciones,... podrían perder en detalle si tratamos de recuperarlas al final del trabajo, cuando ha transcurrido un cierto período de tiempo en el que han podido mediar mecanismos de olvido. El informe de investigación habría de comenzar con la propia concepción del estudio y simultanearse con las diferentes fases del trabajo.

Las ideas que van surgiendo en la mente del investigador a medida que recoge los datos pueden quedar registradas junto con las notas de campo. Los resultados de análisis posteriores supondrían un mayor grado de elaboración sobre las informaciones recogidas. El resultado final de un trabajo de campo, en el que se han ido sucediendo fases de recogida y análisis de datos, es un conjunto de resultados y conclusiones provisionales que exigirán análisis finales mediante los que completar la imagen construida por el investigador acerca de la realidad estudiada.

Las notas de campo, los comentarios del observador, los memorandos o el diario del investigador constituyen por tanto una forma primitiva del informe de investigación, en la medida en que en ellos se reflejan el proceso seguido y los resultados alcanzados. Sin embargo, este tipo de material, a veces disperso, deslavazado o incompleto, requiere una cierta organización y una adecuada redacción para que pueda ser considerado un informe. Las notas tomadas durante el proceso pueden actuar únicamente como germen de un informe que crecerá a partir de ellas. Lofland y Lofland (1984) recomiendan enfrentarse a esta tarea de poner orden en el material recogido con una actitud abierta hacia posibles nuevas líneas de pensamiento que podrían modificar conceptos, ideas o modelos inicialmente construidos.

De cara a poner orden en los contenidos del informe, nos atrevemos a proponer una estructura básica que habría de ser tomada como referencia orientativa. El informe puede comenzar por enmarcar teóricamente el trabajo y continuar describiendo distintos aspectos del contexto de estudio o la metodología. Un bloque final correspondería a los resultados y las conclusiones del estudio.

Organizar y presentar los resultados y conclusiones del estudio puede resultar la fase más difícil en la elaboración del informe. De hecho, como ya hemos afirmado anteriormente, este apartado suele ser uno de los más extensos y constituye la parte fundamental del informe. La investigación cualitativa genera descripciones copiosas, ricas en información, comparaciones entre fenómenos, sujetos, escenarios, que representan un considerable volumen de ideas a plasmar en el informe. Definir el esquema de presentación constituye una necesidad a la hora de construir el discurso.

En esta tarea, es recomendable partir de un bosquejo de todas las ideas que el investigador ha aprendido durante el trabajo (conceptos, interpretaciones, proposiciones) y decidir a partir de ellas la estructura del informe. Convendría disponer de un listado de todos los temas y tópicos encontrados en los datos. A partir de ellos, se optará por una línea argumental, destacando un tema que consideremos de especial interés. El tema puede surgir de la categoría que aglutina el mayor volumen de datos, o que ocupa un lugar preeminente en el sistema de categorías. El tema central podría ser también una afirmación o una proposición mediante la que relacionamos dos o más categorías de significado, y que encierra la tesis que defendemos, el mensaje central que queremos transmitir a nuestra audiencia. A partir del tema central se organizarán los restantes, mostrando cómo quedan relacionados con aquél.

Cabría la posibilidad de que el informe de resultados conste de varias partes, tantas como aspectos centrales hayan sido considerados en la investigación, y cada una de ellas sea estructurada a partir de una línea argumental. Desde un principio, deberá indicarse el hilo conductor que seguiremos en la presentación de los resultados, de modo que el lector pueda conocer en qué momento de la presentación se encuentra.

Con la finalidad de facilitar la percepción de esta estructura por parte del lector, el informe de resultados debería aparecer organizado en apartados y subapartados, que correspondan con los temas tratados en el mismo, o con el conjunto de categorías y subcategorías empleadas para reducir la información. Es frecuente el uso de la numeración decimal de los apartados, aunque a veces se prefiere usar el tamaño de la letra

o la distinción mediante caracteres en negrilla o cursiva para destacar la jerarquía existente entre los epígrafes.

La lectura del informe, cuando éste aún se encuentra en forma de borrador, permite al investigador examinar si el discurso elaborado posee coherencia lógica y si todos los elementos de contenido han sido convenientemente abordados y estructurados en el esquema final. Tal vez consideremos preciso trasladar determinadas ideas a otras secciones o insistir en determinados puntos poco desarrollados. Las últimas revisiones, como veremos más adelante, pueden correr a cargo de personas distintas al propio investigador.

3.2. Estilo de redacción

El modo en que escribimos está en parte condicionado por las audiencias a las que va dirigido el informe de investigación. Una norma común es considerar el tipo de lectores a quienes se destina el informe y tratar de adaptar el estilo a la naturaleza de los mismos. Cuando los potenciales lectores son otros investigadores, el estilo de redacción puede mantener un nivel científico alto, apoyándose en conceptos y teorías con los que presuponemos familiarizado al lector. En cambio, si nos dirigimos a personas no especializadas o a los propios participantes, el estilo se adaptará a la finalidad divulgativa del informe. En este caso, será preciso reducir la importancia de las teorías y centrarse más en la propia situación estudiada, aclarando cuantos conceptos o procedimientos hayan de ser presentados. Por ejemplo, aludir a la inducción analítica o la selección secuencial requiere que tales términos vayan acompañados de una aclaración de su significado y de la finalidad de las estrategias a las que hacen referencia. Por lo general, cuando el informe adopta un carácter divulgativo, los aspectos teóricos y metodológicos pierden importancia.

Especialmente cuando el informe va dirigido al gran público, es preciso evitar el empleo de un lenguaje elevado, con profusión de términos técnicos o desconocidos para la mayoría de las personas. Ello proporcionaría al informe un carácter esotérico, que obstaculiza la comunicación. Incluso cuando el informe se elabora pensando en audiencias especializadas, parece poco recomendable el uso de un vocabulario complicado si contamos con sinónimos más accesibles y directos. A veces, tras el recurso a un lenguaje técnico y complicado se esconde la intención secundaria de rodear al trabajo de un halo de profundidad, cientificidad y rigor, cualidades que evidentemente habrían de conseguirse por otras vías.

En algunas ocasiones se recomienda redactar el informe de investigación utilizando una sintaxis poco recargada. Bogdan y Biklen (1982) proponen examinar el borrador del informe buscando palabras u oraciones cuya eliminación no suponga una modificación del significado o incluso comporte una clarificación del mismo. Usar oraciones simples, no emplear la voz pasiva, evitar circunloquios y perífrasis facilitarían la lectura del trabajo, a pesar de que ello pueda suponer una reducción de su valor literario. En la forma más tradicional de redactar informes, se suele eludir el uso de la primera persona en las formas verbales. Sin embargo, algunos consideran que en la investi-

gación cualitativa, ésta es una forma de subrayar la presencia del investigador en los contextos estudiados (Glesne y Peshkin, 1992).

Aunque a la hora de escribir el borrador inicial puede ser recomendable no detenerse excesivamente en cuestiones de forma, al objeto de vencer posibles bloqueos y conseguir una cierta fluidez en la redacción, en posteriores revisiones convendría prestar atención al vocabulario empleado. El uso de las palabras habrá de ser lo más preciso posible. Determinadas palabras pueden ser empleadas con un sentido distinto al que poseen para la mayoría de los lectores; otras podrían ser reemplazadas por términos que recogen con más exactitud la idea que el investigador pretendía expresar; algunos vocablos han sido utilizados reiteradamente, y parece conveniente recurrir al empleo de algunos sinónimos. Este tipo de modificaciones podrían verse auxiliadas por la consulta de diccionarios, cuya presencia en el momento de redactar se considera imprescindible.

También la ayuda de estas herramientas puede ser útil cuando el investigador albergue cualquier duda acerca de la corrección de determinados vocablos. El investigador cualitativo, habituado a la lectura de trabajos publicados en otras lenguas distintas a la suya propia -especialmente, la lengua inglesa-, tiene tendencia al empleo de barbarimos, traducidos literalmente mediante una adaptación a la fonética y las grafías de su idioma. El uso de tales barbarismos llega a ser tan extendido, en algunos casos, que muchos acaban creyendo que tales palabras existen realmente en la propia lengua. En la medida de lo posible, tendríamos que hacer esfuerzos por identificar palabras o giros capaces de expresar ideas o conceptos que hemos visto nombrar en idiomas extranjeros, y evitar así el uso de términos importados que serán difíciles de reconocer por lectores desvinculados del campo científico donde nos situamos.

Otro uso común en la redacción de informes es la inclusión de citas o fragmentos extraídos de las entrevistas a informantes, de las notas de campo del investigador o de cualquier otra fuente primaria de datos. Generalmente se extraen aquellos fragmentos que resultan más ilustrativos de cara a apoyar la descripción de algún fenómeno o a justificar las interpretaciones que hacemos de los mismos. Este tipo de citas dan vida al relato y jugarían el papel de pruebas aportadas por el investigador para demostrar la veracidad de sus afirmaciones, en el intento de convencer al lector de que su interpretación de la realidad es plausible. En el caso de entrevistas, permiten además acceder no sólo a lo que expresaron los participantes sino al modo en que lo hicieron.

Al presentar citas textuales conviene diferenciarlas del texto, separándolas en un párrafo aparte, generalmente con sangrado a ambos lados, y destacándolas mediante comillas o cursivas. Otras veces, especialmente cuando son breves, las citas no aparecen separadas del texto sino que se integran en el discurso narrativo, aunque flanqueadas por comillas. Es habitual que una y otra forma de presentar las citas se utilicen en un mismo informe de investigación.

Las citas suelen ir acompañadas de alguna referencia sobre su localización en el corpus general de datos. Por ejemplo, habría que indicar la entrevista o sesión de observación de la que procede y, en caso de que las líneas de los registros textuales generados por las mismas hayan sido numerados, también los números de líneas que abarcan. Esto facilitará la localización de las citas literales en los contextos donde fueron producidas,

en caso de que el lector desee tener una perspectiva más amplia sobre lo que se afirma en ellas. En cualquier caso, conviene evitar dar nombres de informantes o lugares cuando es necesario salvar la confidencialidad de las fuentes de información.

No convendría, sin embargo, abusar de las citas textuales incluidas en los informes, teniendo en cuenta que nunca los datos originales pueden sustituir a su análisis. Un informe excesivamente cargado de extensas citas textuales se aproximaría a una mera presentación de los datos brutos, y supondría trasladar la tarea de análisis al lector del informe, quien tendría que interpretar los datos obtenidos. Aunque las citas textuales sean poco numerosas, habría que limitar en lo posible su extensión. La lectura de una o varias páginas con declaraciones extraídas directamente de una entrevista o con notas de campo transcritas rompe el ritmo del discurso y generan tedio en el lector. En determinados tipos de investigación cualitativa, centradas en el estudio del discurso generado a través de entrevistas grupales, a veces se ha hablado de la importancia de las citas en el informe, proponiendo no obstante que éstas no representen más de un tercio del texto.

Por último, los informes de investigación suelen incluir cuadros, esquemas, figuras, fotografías que facilitan la comprensión y el seguimiento de su contenido. Estas figuras pueden ser elaboradas para esquematizar conceptos, describir espacios, presentar la estructura del propio informe, o pueden derivarse del análisis de datos, cuando en éste se llevó a cabo alguna forma de disposición de los datos que implicaba su traducción a diagramas u otro tipo de gráficos. De cara a la redacción, una regla a seguir es la de aludir en el texto a todas y cada una de las figuras o cuadros que se incluyen, para cuyo fin éstas habrán de ser convenientemente numeradas, y no presentar ninguna figura antes de que en el texto se haya insertado la alusión o los comentarios a la misma.

3.3. Errores comunes y modo de evitarlos

Iniciábamos este capítulo destacando el error que supone incluir en un informe de investigación únicamente los resultados de un estudio sin describir el punto de partida y el proceso seguido para llegar a los mismos. De la revisión de los aspectos que habrían de constituir el contenido del informe o de las recomendaciones dadas respecto a la construcción del discurso y al estilo de redacción podrían deducirse otros errores posibles, bien por ausencia de aquéllos o bien por el no respeto de éstas.

Uno de los errores que pueden aparecer en los informes de investigación afecta a la estructuración del contenido. A veces construimos párrafos elocuentes y atractivos que sin embargo, tras sucesivas revisiones o reestructuraciones del contenido pueden quedar fuera de contexto, aunque no nos resignamos a que sean eliminados. Al examinar el borrador de un informe tendríamos que cuestionamos si cada párrafo o apartado tiene realmente relación con lo que presentamos antes y después del mismo y si es pertinente mantenerlo. Esta es la única forma de conseguir informes claros y con coherencia lógica. Otro tanto podríamos decir de las citas textuales, algunas de las cuales por llamativas que sean, no tienen una relación estrecha con el discurso narrativo y podrían ser suprimidas.

Un informe de investigación habría de recoger tanto descripciones de los contextos estudiados como interpretaciones de los procesos que ocurren en ellos y teorizaciones acerca de los mismos. No sería un buen informe aquél en que los resultados se presentan como ejemplos de conceptos y teorías elaborados por otros investigadores, sin avanzar en la propuesta de las propias teorizaciones sobre la realidad.

Las alusiones a una necesidad de investigación adicional sobre el tema puede convertirse en un cliché para algunos investigadores a la hora de redactar las conclusiones de un estudio (Bogdan y Biklen, 1982). Es evidente que cualquier tema requiere una continua investigación, por lo que afirmaciones en este sentido parecen innecesarias, y aún más cuando tras ellas se esconda un abandono de aspectos que podían haber sido abordados y que el investigador soslayó por falta de tiempo o energías.

En cuanto al estilo de redacción, los errores posibles son los habituales en cualquier tipo de composición escrita. El uso de muletillas, el empleo de términos o construcciones extrañas a la propia lengua, el mal uso de la sintaxis, la ambigüedad en la expresión, la utilización de palabras disonantes, la repetición de palabras o la proximidad entre vocablos con sonido similar (cacofonía) crea efectos negativos durante la lectura.

La mayoría de estos errores pueden ser evitados por el investigador si somete su informe a varias revisiones. Lo normal es que el informe de investigación evolucione a través de sucesivos borradores en los que se añaden, suprimen o subdividen apartados, se van completando aspectos que han sido insuficientemente tratados o que podrían ser mal interpretados por los lectores, se eliminan ambigüedades o incluso se corrigen errores de expresión u ortografía. El uso de herramientas informáticas como los procesadores de texto facilita enormemente la tarea de modificar y reeditar nuevas versiones de un informe. Gracias a las funciones que permiten almacenar textos, sustituir fragmentos, cambiarlos de ubicación dentro de la narración e imprimir parcial o totalmente el documento, la mejora y corrección de informes es una tarea que no requiere esfuerzo considerable.

Una práctica seguida por algunos investigadores consiste en dejar transcurrir un período de tiempo de algunas semanas antes de llevar a cabo la última revisión. De este modo se consigue un distanciamiento que permite analizar con mayor perspectiva el trabajo realizado.

La revisión del contenido por parte de los participantes constituye además una estrategia para la validación de los resultados. El investigador recoge en el informe su interpretación acerca de las prácticas de los participantes. Estos son quienes mejor pueden opinar acerca de la adecuación de tales interpretaciones.

También, con la finalidad de evitar errores comunes, se encuentra muy extendida la práctica de someter los informes a revisión por parte de algún compañero u otros investigadores que formulen sugerencias y aporten sus opiniones sobre el contenido de los mismos y sobre el estilo empleado. En la medida en que la investigación sea desarrollada por grupos de investigadores más que a partir de investigadores aislados, este tipo de tareas de revisión resultan obligadas. Los puntos de vista de los distintos investigadores acerca de aspectos de contenido y forma deben ser aunados a la hora de presentar el informe final del estudio.

Cuando los informes adoptan el formato de artículos de revista, el consejo de redacción somete a revisión los trabajos enviándolos a miembros del consejo asesor. Como consecuencia de esta revisión, a veces se derivan sugerencias de modificación en el contenido o incluso en el título del trabajo, que se proponen al autor como requisito previo para su publicación. En menor medida, esto podría ocurrir cuando nos disponemos a editar un informe con el formato de libro.

La revisión de los informes podría correr a cargo también de personas ajenas al contenido de los mismos, lo cual constituye un test adecuado para valorar su lecturabilidad y comprensibilidad. Al elegir este tipo de revisores, será necesario contar con personas de espíritu crítico, que no se vean coartadas a la hora de expresar abiertamente su opinión.

4. DIFUSIÓN DE LOS INFORMES

Como hemos venido sugiriendo, la comunicación de trabajos de investigación se concreta en la puesta en práctica de algún mecanismo de difusión de los mismos. Para presentar las diferentes vías por las que un informe llega a las audiencias interesadas, haremos una distinción entre informes de gran extensión, tales como los libros e informes de investigación propiamente dichos, y los informes de extensión reducida, entre los que se encontrarían las contribuciones a reuniones científicas y los artículos en revistas.

Algunos informes son elaborados con la finalidad de dar cuentas de un trabajo de investigación que ha sido encomendado por terceras personas. Además de comunicar a los promotores las conclusiones del trabajo, el informe confirma que éste efectivamente se ha llevado a cabo, y con frecuencia, como mencionábamos en la introducción, la dotación económica se ve en parte condicionada a la presentación de este informe. En tales casos, los informes deben adaptarse a un formato preciso.

Otro tipo de informes se realiza con la finalidad de cumplir unos requisitos académicos o acreditar una capacidad investigadora del autor que le permita acceder a un grado académico. Es el caso de las tesis doctorales o los trabajos de investigación que los doctorandos presentan para su convalidación por créditos, en el marco de los estudios de Tercer Ciclo. Recomendaciones para la elaboración de este tipo de informes aparecen recogidas en obras como las de Eco (1993) o Sierra Bravo (1986).

A veces, los informes de investigación son elaborados para su presentación, a modo de ponencias, conferencias, comunicaciones o posters en congresos, seminarios u otros tipos de reuniones científicas en las que los investigadores sobre determinado campo de estudios intercambian experiencias y conocimientos. En estos casos, las dimensiones del informe suelen estar limitadas, incluso a pocas páginas. Sin embargo, estas formas de difusión de informes pueden llegar a ser de las más productivas, debido a las posibilidades de discusión de los trabajos entre el autor y una audiencia especializada. En la mayoría de las reuniones de este tipo, la presentación de un trabajo va seguida de interrogantes planteados por los asistentes, que podrían conducir a entablar interesantes debates acerca del trabajo realizado.

Los informes que ven la luz en forma de publicaciones (libros o artículos de revistas) han de pasar normalmente el juicio de consejos de redacción o comités científicos que aprueben su inclusión en la revista o su edición como libro.

Numerosas revistas se ocupan de publicar artículos recogiendo investigaciones cualitativas realizadas en el campo de las ciencias de la educación. Para ver publicados los resultados de una investigación no basta con remitir el manuscrito a la revista en cuestión. La práctica totalidad de los investigadores ha pasado alguna vez por la experiencia de ver rechazado alguno de sus trabajos. Conseguir la publicación de un trabajo en revistas especializadas o revistas generales requiere que, a juicio del consejo asesor y el consejo de redacción de la revista, el trabajo se adapte al formato exigido y que posea un cierto nivel de calidad, oportunidad y conexión con el área temática en que se centra la revista.

Las revistas exigen el cumplimiento de una serie de requisitos para la publicación de trabajos. En algunos casos, se establece la estructura que deben poseer, aunque lo habitual es que se limiten a fijar el formato de las páginas, el modo de incluir las figuras o gráficos, las referencias bibliográficas, las notas finales o a pie de página, o soliciten un resumen del trabajo y alguna información sobre los autores. Algunas revistas demandan varias copias anónimas del manuscrito, a fin de que éste pueda ser valorado con imparcialidad por los revisores, una versión en soporte magnético que facilite la edición, y a veces aparece la exigencia de que el trabajo no se encuentre en ese momento enviado a otra revista. En cuanto a cuestiones de estilo, buena parte de las revistas remiten a las normas publicadas por la *American Psychological Association* (1994) en su manual para publicaciones[1].

La forma más adecuada de seleccionar una revista a la que enviar nuestros trabajos es posiblemente el examen de varias de ellas, para asegurarnos de que entre los artículos que publican se encuentran algunos en la línea (investigadora, temática, metodológica, etc.) del estudio que hemos realizado. Algunas revistas, afortunadamente, aclaran el tipo de trabajos que están dispuestas a publicar. Así, por ejemplo, el *International Journal of Qualitative Studies in Education*, afirma en sus normas de publicación que acepta y publica investigaciones sobre temas educativos relevantes realizadas desde una variedad de métodos y enfoques de investigación incluyendo, entre otros, observación y entrevista etnográficas, teoría fundamentada, historias de vida, estudios de casos, evaluación cualitativa, etnometodología, fenomenología o fenomenografía.

En la práctica, la elección, por parte de un investigador, de una revista a la que enviar su trabajo se basa a menudo en el conocimiento de la misma como consecuencia de la consulta de determinados artículos publicados en ella. A veces, los trabajos consultados aparecen en revistas prestigiosas, en las que muchos investigadores aspiran a ver publicados sus trabajos.

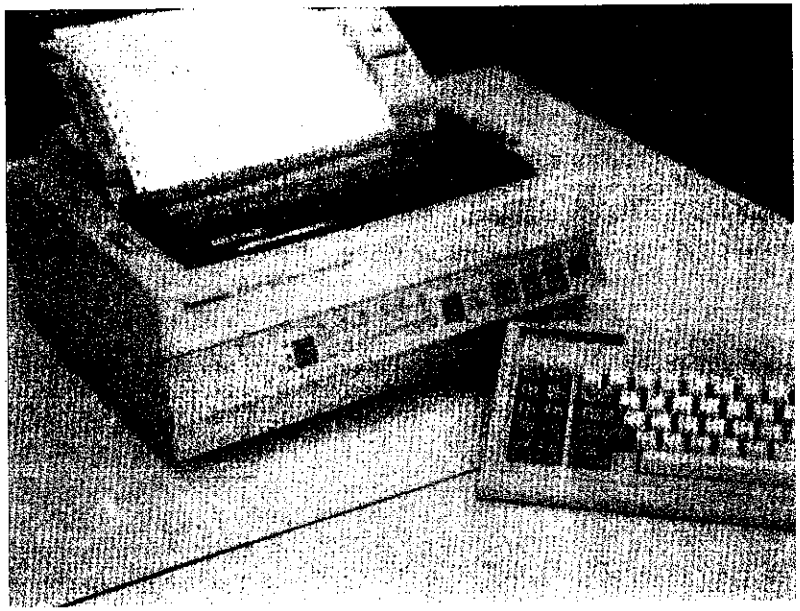
El prestigio de una revista viene dado por su impacto, un índice numérico calculado a partir del número de citas de que son objeto los trabajos publicados en la misma.

[1] Una adaptación de estas normas puede consultarse en el número 19 de la Revista de Investigación Educativa, correspondiente al año 1992.

Anualmente, se edita para cada campo de conocimientos el ranking de revistas en función de su impacto. Por ejemplo, en el apartado de educación e investigación educativa, en el año 1994 ocupaban los primeros puestos revistas como *Educational Research, Reading Research Quartely* o *Review of Educational Research.*

La recepción de numerosos trabajos obliga a los consejos de redacción a seleccionar una parte de los manuscritos recibidos, publicando un porcentaje reducido de los enviados. De ahí, que la publicación de un informe de investigación en una revista sea a veces el resultado de sucesivos reenvíos a diferentes revistas. Esto no supone ningún problema, puesto que existe un amplio abanico de revistas, probablemente muchas más de las que el investigador imagina, a las que un trabajo podría ser remitido con posibilidades de ser aceptado. Generalmente, las razones por las que un trabajo es rechazado son comunicadas al autor del mismo, con lo cual esta experiencia, en cierto modo frustrante, tiene como contrapartida la posibilidad de mejorar nuestra técnica para la redacción de informes, aunque algunas revistas se limiten a responder lacónicamente que "el trabajo no se adapta a la línea editorial de la revista", sin entrar a pormenorizar las razones de su rechazo.

En nuestro país, revistas como *Bordón, Educación y Sociedad, Investigación en la Escuela, Revista de Educación, Revista de Investigación Educativa, Revista Española de Pedagogía,* o *Revista de Ciencias de la Educación,* entre otras, incluyen indistintamente trabajos de investigación de corte cuantitativo o cualitativo. Algunas de tales



La elaboración del informe de investigación requiere un gran esfuerzo creador.

revistas recogen en sus números artículos teóricos y de reflexión, destinando alguna sección a trabajos y experiencias, donde tendrían cabida informes de investigación.

Un inconveniente de la publicación en revistas es que el número de paginas queda limitado, lo cual obliga a sintetizar los trabajos o seleccionar sólo parte de éstos para su publicación. Otro problema es el tiempo transcurrido desde que el manuscrito es enviado hasta que ve la luz en alguno de los números de la revista y llega a manos de los lectores.

El proceso de revisión resulta lento y hace que el autor no posea una respuesta sobre la aceptación o no de su trabajo hasta transcurridos varios meses desde su envío. A veces, autor y editores intercambian correspondencia acerca de las modificaciones que, a juicio de los miembros del consejo asesor que se han ocupado de la revisión, convendría introducir en el manuscrito. Una vez aceptado, los consejos de redacción, siguiendo criterios temáticos o de oportunidad, establecen cuándo debe aparecer el trabajo. La impresión y distribución de la revista consume aún tiempo adicional. Todo ello hace que los informes de investigación publicados como artículos de revistas lleguen a los lectores a veces con un considerable retraso. Este inconveniente se ve paliado en las publicaciones periódicas que adoptan el formato electrónico, en cuyo caso la distribución y recepción de los números de la revista a través de mensajería electrónica es prácticamente instantánea. En este sentido, el único ejemplo que hasta ahora conocemos en nuestro país es el de la *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (http://www2.uca.es/dept/didactica/RELIEVE), que publica la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Experimental (AIDIPE), y en la que tienen cabida las líneas de investigación cualitativas.

CAPÍTULO XV

ALGUNAS CUESTIONES A DEBATE

INTRODUCCIÓN

Antes de terminar esta segunda parte, dedicamos un capítulo a comentar algunas cuestiones abiertas acerca de la investigación, tales como los aspectos éticos implicados en el desarrollo y difusión de la misma o los criterios de calidad en función de los cuales habría de ser valorada.

El primero de ellos surge a partir de la constatación de que la investigación científica no es intrínsecamente neutra. A pesar de ello, los avances científicos no deben lograrse sacrificando en el camino los derechos individuales de las personas, ni deberían usarse con fines distintos a los inicialmente proyectados y moralmente cuestionables. La existencia de este tipo de riesgos asociados a la investigación hacen necesarias ciertas consideraciones éticas, dirigidas fundamentalmente a la protección de los sujetos frente al modo en que el investigador conduce su trabajo o publica y utiliza los resultados del mismo.

Hemos desarrollado a lo largo de los capítulos precedentes cada una de las fases que se siguen en el proceso de investigación desde un enfoque cualitativo, hasta culminar con la presentación del informe de resultados. Sin embargo, la difusión de los resultados no supone pasar la página, considerar el estudio como un producto de calidad demostrada y dar por supuesta la credibilidad de los resultados. Estos son aspectos que han de garantizarse durante el propio proceso y pueden ser sometidos a valoración por parte del resto de la comunidad científica. En este sentido, cabría cuestionarse acerca de cuáles son los criterios de calidad, los indicadores en función de los cuales podemos decidir si un trabajo reúne cualidades para asegurar su credibilidad, y cuándo una investigación adolece de defectos factuales, formales o conceptuales que nos llevan a poner en tela de juicio la legitimidad de los resultados logrados.

1. LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Podemos entender la investigación como una tarea orientada a la resolución de conflictos teóricos y prácticos asociados a la educación, es decir, como actividad dirigida a identificar y entender el significado que tiene la educación para los que la llevan a cabo y para los que la reciben, así como a desarrollar teorías que expliquen y resuelvan los problemas derivados de la práctica educativa. En esta tarea, el investigador no se limita a poner en práctica una serie de métodos o técnicas, sino que toma decisiones acerca del modo de investigar. Las consideraciones éticas están por tanto presentes cuando el investigador ha de decidir cuáles son los comportamientos correctos.

En el caso de la investigación cualitativa, la importancia de la ética del investigador es aún mayor. El investigador cualitativo puede llegar a formar parte del entramado de relaciones que se dan en un contexto estudiado, desempeñando un papel en el mismo, participando y viéndose afectado por los conflictos que surgen en las relaciones interpersonales. El trabajo de campo conlleva frecuentemente la inmersión del investigador en la realidad investigada, la relación con personas e instituciones, la obtención de informaciones que los informantes no hubieran revelado a no ser por el grado de confianza que llegan a tener en el investigador, etc. Pero al tiempo que puede actuar como participante, el investigador persigue una finalidad distinta a las personas con las que se relaciona, en la medida en que pretende llegar a conocer e interpretar la realidad que investiga. De esta dualidad surgen una serie de tensiones y dilemas éticos que se añaden a los que ya afectan a cualquier tarea de investigación.

1.1. El problema ético

El investigador no es neutral en las decisiones que adopta en su trabajo de investigación, sino que en él se proyectan valores y planteamientos éticos. La investigación se construye sobre un componente moral (Snow, 1961). El componente ético supondría una garantía de la integridad moral de los investigadores.

El problema ético se plantea al investigador en forma de dilemas acerca de lo que es correcto o incorrecto en su modo de actuar. Esta preocupación parece lógica si tenemos en cuenta que los resultados de la investigación o la propia actividad investigadora pueden tener cierta incidencia sobre colectivos humanos. De algún modo, es preciso proteger de la investigación a grupos vulnerables como niños, sujetos con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, adultos socioculturalmente desfavorecidos, etc. que en algunas ocasiones han visto violados sus derechos en investigaciones de tipo médico o psicológico.

El principio básico de contar con el consentimiento de los sujetos a ser investigados parece aceptarse como un criterio de conducta para el investigador. También se suele hablar del anonimato de los participantes o del carácter confidencial de los datos. En ciertos enfoques de investigación, las consecuencias negativas de los tratamientos experimentales han suscitado igualmente la atención en el debate sobre las cuestiones éticas.

Los dilemas éticos se agudizan y amplían en la investigación cualitativa, en la que la interacción con personas y escenarios es posiblemente más intensa. En el marco de la investigación cualitativa, las actuaciones moralmente más censurables son las que afectan a las relaciones que mantienen investigador e informantes, desde el acceso al campo hasta el lugar concedido a los significados aportados por los informantes. Si los informantes son niños, ¿los padres o profesores deben tener acceso a las notas de campo del investigador?, ¿se debe grabar lo que dice un informante o sólo han de tomarse algunas notas por escrito?, cómo se interpretan los datos recogidos y cómo se comunica esa interpretación a los informantes?, ¿deben comunicarse a las autoridades educativas los comportamientos ilegales observados en algunos profesionales? (Spradley, 1979: 34).

Aceptando la idea de que la finalidad de alcanzar conocimiento justifica los medios científicos empleados para ello, algunos investigadores cualitativos disfrazan su persona para acceder a los contextos estudiados. A veces, la participación en los grupos lleva a los investigadores a simular una comunión de ideas o prácticas con los participantes a fin de lograr la confianza del grupo y ver facilitada de ese modo la obtención de información. Cabría cuestionarse si bajo este tipo de prácticas no se esconden de modo inadmisible el engaño, la falta de honestidad y la traición a la confianza depositada por los participantes. Siempre que de este modo de actuar no se deriven perjuicios para los participantes, Punch (1994) desde un punto de vista pragmático acepta que cierta dosis de simulación es intrínseca a la vida social y también al trabajo de campo que desarrolla el investigador.

Otro tipo de problemas éticos en la interacción con los participantes surgen cuando los investigadores son cuestionados acerca de los propósitos, el diseño o las consecuencias de sus actividades. La sinceridad en las respuestas se contrapone a la posibilidad de que el conocimiento de los objetivos y la marcha de la investigación pueda sesgar el tipo de información que los sujetos participantes proporcionen. Erickson (1989), ante este dilema, considera un principio básico el que los individuos estudiados sean bien informados acerca de los propósitos y las actividades de la investigación, así como de las exigencias que para ellos pueda suponer o los riesgos que se deriven de su participación.

Deyhle, Hess y LeCompte (1992) mencionan los problemas derivados de los *intercambios* que se dan entre investigador e informantes, a fin de ofrecer alguna contrapartida por el esfuerzo que han de hacer (acudir a entrevistas, facilitar documentos personales, participar en sesiones de comprobación de hallazgos, etc.) al actuar como sujetos investigados. A veces la obtención de información se ve compensada por asesoramiento, materiales, servicios, o incluso dinero. En este tipo de intercambios los problemas surgen al determinar cuánto ha de ofrecerse a cambio de la información obtenida. Además, cabe plantearse si la información "comprada" tiene el mismo valor que la ofrecida voluntariamente , o si el modo de obtenerla crea diferentes obligaciones y restricciones respecto al uso de la misma.

Parte de la información que recoge el investigador podría perjudicar a los sujetos que la aportaron si llegara a conocerse por terceras personas. El grado de familiaridad que el investigador cualitativo establece con algunos informantes da pie a que se reve-

len datos que éstos no querían ver publicados. El investigador podría encontrarse ante un segmento importante de informaciones *embarazosas* cuya utilización plantea problemas éticos. Posiblemente, en tales casos, el investigador habrá de otorgar un carácter confidencial a este tipo de datos, aunque los tenga en cuenta a la hora de estructurar la comprensión global de la realidad estudiada.

Algo similar ocurriría cuando el investigador advierte que determinados miembros de los grupos estudiados son injustamente tratados o cuando descubre prácticas contrarias a las normas establecidas por el grupo y/o a la legalidad vigente, de cuyo conocimiento podrían derivarse sanciones administrativas. La obligación cívica de denunciar tales situaciones entrará en conflicto con el respeto a la vida privada de las personas y al compromiso de salvaguardar la identidad de los informantes.

Los riesgos psicológicos y sociales para los individuos se incrementan cuando se vinculan a relaciones entre grupos de intereses divergentes en los contextos estudiados. El investigador habría de prever los conflictos éticos que surgen en estos casos y negociar desde un principio el modo en que la información va a ser utilizada. Para Erickson (1989), la norma ética básica consistirá en proteger los intereses particulares de los participantes que resultan especialmente vulnerables, es decir, aquéllos que son sujetos centrales de la investigación o que ocupan un puesto singular en las organizaciones, que les hacen fácilmente identificables. Si tras una adecuada negociación, los sujetos acceden a ser investigados, conociendo los objetivos de la investigación y los riesgos que de ella pueden derivarse, disminuyen las posibilidades de que en algún momento del estudio se sientan engañados o traicionados.

La recogida de datos está afectada por dilemas éticos relativos a la forma de registro. Parece aceptado que no deberían ser grabadas en audio o vídeo ningún tipo de conversaciones o escenarios sin el consentimiento de los participantes. En el caso de las grabaciones en vídeo, el problema de la confidencialidad se agrava, pues los participantes pueden ser reconocidos con facilidad. Para Erickson (1992), el problema de la confidencialidad en las grabaciones en vídeo forma parte de un problema ético más amplio, que consiste en la exigencia fundamental de que el investigador evite la posibilidad de que se derive algún tipo de perjuicio para los sujetos participantes (situaciones comprometidas ante sus superiores, represalias administrativas, pérdida de prestigio, etc.). Según Erickson (1992), el modo de minimizar los riesgos pasaría por soluciones como no registrar en vídeo más que interacciones inocuas, borrar parte del material registrado o negociar quiénes tendrían acceso a los registros, evitando a las personas que están en situación de tomar medidas contra los participantes o retrasando en el tiempo su acceso a las cintas.

De acuerdo con Howe y Dougherty (1993), es necesario que los procedimientos de investigación interpretativos se desarrollen dentro de un contexto definido por un continuo diálogo, que evite las posibles presiones de los investigadores destinadas a conseguir de informantes y participantes en el estudio una confirmación de sus posiciones e interpretaciones.

Las decisiones que en cada caso adopte el investigador ante interrogantes de este tipo dependerán de un conjunto de principios éticos basados en un esquema de valores.

1.2. Los códigos éticos

La preocupación por el carácter ético de los trabajos de investigación ha llevado a diversos profesionales a elaborar códigos éticos considerados como guías para un correcto proceder, o al menos para alertar y sensibilizar a los miembros de la comunidad científica sobre los dilemas y cuestiones morales a los que han de enfrentarse. La idea de los códigos éticos está extendida en diversos campos de la actividad científica y profesional. En nuestro ámbito más cercano, son los códigos elaborados por las asociaciones americanas de antropología (A.A.A.), investigación educativa (A.E.R.A.), psicología (A.P.A.) o sociología (A.S.A.) los que han inspirado las propuestas éticas para la investigación educativa.

Estos códigos vienen a coincidir en cuestiones como el consentimiento de los sujetos a ser investigados, la protección de la intimidad de los sujetos o la responsabilidad del investigador. Los *Principios de Responsabilidad Profesional*, adoptados por la *American Anthropological Association* en 1971 para orientar las decisiones de los etnógrafos han servido como guía para reflexiones en el campo de la investigación educativa. En el preámbulo de estos *Principios*, se señala que dada la estrecha relación con personas y situaciones que implica el trabajo antropológico, es muy difícil evitar conflictos y malos entendidos; por ello el antropólogo ha de hacer siempre elecciones entre un conjunto de valores conflictivos: de una parte los sostenidos por los investigadores, y de otra los sostenidos por los informantes. Entra en su campo de responsabilidad el anticiparse a éstos y diseñar estrategias para resolverlos de una forma que no perjudique a ninguna de las personas implicadas en el estudio ni, en la medida de lo posible, a su comunidad científica (Spradley, 1979).

En su primer punto, los *Principios de Responsabilidad Profesional*, aluden a la salvaguarda de los derechos, intereses y sensibilidad de los informantes durante la recogida de información. Procedimientos como la entrevista en profundidad representan poderosos instrumentos para invadir el modo de vida de las personas, que pueden utilizarse tanto para afirmar sus derechos como para violarlos. De ahí que entendamos que todo informante deba estar protegido por la posibilidad de decir cosas fuera de registro que nunca lleguen a ser recogidas en las notas del investigador.

Respecto a la comunicación temprana de los objetivos de la investigación a los informantes, recogida en el apartado 1b, cabe señalar que los proyectos de investigación no suelen estar definidos al comienzo de la misma. Más bien se precisa de un diálogo con los informantes para explorar aquellas vías que hacen que un estudio pueda ser útil o al menos interesante para ellos: "todo esfuerzo deberá dirigirse a buscar la cooperación con los miembros de la sociedad original en la planificación y ejecución de los proyectos de investigación".

También se recogen en el código de la A.A.A. orientaciones universales como el derecho de los informantes a que se respete su intimidad o a que reciban algún tipo de compensación por todos los servicios prestados. Más genuina resulta la aportación acerca del modo en que deben comunicarse los resultados de una investigación: "los informes no deben presentarse a los clientes de una manera que no resulte comprensible

para el público en general, y donde tenga implicaciones prácticas, a la población estudiada"

La primera dificultad que encuentra el investigador cuando trata de acogerse a códigos y principios éticos de este tipo es que resultan en exceso generalistas, es decir, no descienden a los dilemas que se plantean en el trabajo diario. Pero incluso si lo hiciesen, estarían obligados a contemplar numerosas excepciones y complicaciones en sus reglas de conducta.

En muchos casos, la identidad de los sujetos resulta difícil o imposible de ocultar (como recomiendan la práctica totalidad de los códigos éticos), dado el rol que desempeñan o el talante de sus declaraciones o puntos de vista, los cuales podrían ser fácilmente reconocidos. En otros casos, los informantes de un estudio son indiferentes ante este problema o incluso exigen que sus nombres y funciones aparezcan publicados. De este modo, la regla que reclama la salvaguarda del anonimato de los sujetos carece de sentido en algunas circunstancias. Otro tanto podría afirmarse de lugares o instituciones; no es necesario demasiado ingenio para llegar a identificar, aunque aparezca bajo seudónimo, el nombre de la localidad donde se ubica un escenario, si se conoce al investigador y el centro para el que trabaja.

En algunas ocasiones, la posición del investigador entra en conflicto con sus obligaciones como ciudadano. Por ejemplo, cuando el investigador tiene conocimiento de corrupciones o malversaciones de fondos en la evaluación de programas o instituciones, cuando descubre casos de castigos físicos a alumnos de un centro o simplemente cuando comprueba una grave dejación de funciones por parte de algún profesional. Ante este tipo de situaciones, Bogdan y Biklen (1982: 51) plantean interrogantes como ¿cuál es la responsabilidad ética de los investigadores en estos casos?, ¿deben volver la espalda en nombre de la investigación?

Dilemas de este tipo, en los que entran en conflicto las obligaciones como investigador y las obligaciones como ciudadano, no se solucionan fácilmente con una lista de reglas de conducta para los investigadores, y menos cuando conocemos que no existe consenso sobre las principales cuestiones éticas (véase una exposición de cinco diferentes perspectivas éticas en Deyhle, Hess y LeCompte, 1992). No hay una investigación éticamente neutral, siempre tenderá a afirmar ciertas normas de conductas y a condenar otras.

Hay autores para los que reflexionar sobre estas cuestiones, generalmente al hilo de casos excepcionales y escandalosos, les parece un asunto meramente académico; un discurso compuesto de conceptos abstractos que no llegan a descender a las dimensiones personales del problema (Cassell, 1980). Para otros, las restricciones apuntadas por los códigos éticos son exageradas: crean barreras donde no son necesarias y parecen reflejar un absurdo sentimiento de culpabilidad (Davis, 1961). También hay quien opina que los códigos morales terminan protegiendo a los poderosos (instituciones, administración) más que a los débiles (beneficiarios) y que una mayor restricción en ciertos comportamientos conduce inexorablemente a su evasión (Punch, 1986: 81).

Es preciso reconocer que las decisiones éticas difíciles terminan siendo competencia del investigador, de sus valores, sus creencias y de sus juicios de lo que está bien y lo que está mal. A cada investigador corresponde definir su responsabilidad para con las personas que entran en el marco de un estudio. Los códigos éticos pueden actuar a modo de una moral *piloto*, para investigadores, estudiantes y demás personas vinculadas a la planificación, desarrollo y evaluación de un proyecto de investigación.

Como afirma Punch (1986: 80), deberíamos evitar la idea de que los criterios éticos de investigación constituyen una "materia bien definida, basada en un tipo de ley natural de los científicos sociales de carácter residual y que abarca todos los comportamientos". En este sentido, las cuestiones éticas deberían ser continuamente discutidas y revisadas.

Nuestro propio sentido común, las reuniones que mantenemos para discutir las aportaciones que se producen en un área de conocimientos y el control ejercido por nuestros compañeros, a partir de discusiones sobre los dilemas planteados en la investigación pueden ayudarnos a comprender las cuestiones éticas y a tomar decisiones más adecuadas en el futuro.

2. LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando hablamos de calidad de la investigación aludimos al rigor metodológico con que ésta ha sido diseñada y desarrollada, y a la confianza que, como consecuencia de ello, podemos tener en la veracidad de los resultados conseguidos. En general, la idea de calidad de la investigación se asocia por tanto a la credibilidad del trabajo desarrollado por el investigador.

La valoración de la calidad en el diseño de investigación puede correr a cargo del propio investigador o de otros miembros de la comunidad científica. Cuestiones que entran en el campo de la ética del investigador, tales como el desarrollo correcto del proceso de investigación, la selección de todos los casos relevantes sin obviar aquellos que pudieran representar evidencia negativa en relación a nuestras hipótesis, la recogida adecuada de datos, la aplicación correcta de los procedimientos de análisis sin forzar los resultados en una dirección pretendida, etc. constituyen pautas de actuación necesarias para una investigación de calidad.

Los rasgos que tradicionalmente se han asociado a la calidad de la investigación educativa, desde el enfoque positivista, han sido los de fiabilidad y validez. El concepto de validez ha sido usado en una variedad de formas en la literatura sobre metodología de investigación. La American Psychological Association (1954) definió cuatro tipos de validez: predictiva, concurrente, de contenido y de constructo. La subdivisión en validez interna y validez externa, introducida por Campbell (1957), ha ido seguida de diferentes formulaciones y desarrollos aparecidos en las obras de Campbell y Stanley (1963) y Cook y Campbell (1979) sobre investigación experimental y cuasi-experimental. Como indicador de la aproximación de las conclusiones de un estudio a la realidad suele tomarse la validez interna, mientras que la validez externa se refiere a las posibilidades de generalizar los resultados a otras poblaciones o contextos.

Los investigadores cualitativos han adoptado distintas posiciones (Howe y Eisenhart, 1990) en relación a los conceptos tradicionales de validez interna y validez

externa surgidos en el ámbito experimental. Mientras que la subdivisión establecida por Campbell ha sido adaptada a la investigación cualitativa por autores como Denzin (1978) o LeCompte y Goetz (1982), otros han rechazado los conceptos convencionales de fiabilidad y validez (Erickson, 1989; Guba, 1983; Lincoln y Guba, 1985), basándose en argumentos epistemológicos que distancian a los enfoques positivista-experimental e interpretativo.

2.1. Criterios convencionales

LeCompte y Goetz (1982) adaptan a los diseños etnográficos los conceptos positivistas de fiabilidad interna y externa, asociados con la replicabilidad de los resultados, y validez interna y externa, relacionados con su corrección, señalando los factores por los que se ven afectados. Según estas autoras, cuyas ideas expondremos a lo largo de este apartado, la falta de fiabilidad y validez constituyen una amenaza para el valor de los resultados que alcanza el investigador.

La fiabilidad alude a la posibilidad de que un estudio pueda ser replicado, es decir, que otro investigador, utilizando los mismos procedimientos de trabajo, llegue a obtener idénticos resultados. El carácter único, idiosincrásico, irrepetible de las situaciones estudiadas; el modo creativo y artístico en que se suelen presentar los informes; y los modos particulares de trabajar que, de acuerdo con su formación, posee cada investigador representan obstáculos para establecer la fiabilidad de un estudio.

Lograr la fiabilidad de una investigación requiere atajar problemas de diseño internos y externos. La *fiabilidad externa* responde al interrogante de si un investigador independiente llegaría a descubrir los mismos fenómenos o construiría los mismos constructos al estudiar el mismo escenario u otro similar. En el intento de aumentar la fiabilidad externa, deberíamos ser capaces de solucionar una serie de problemas fundamentales que pasamos a relacionar.

En primer lugar, es preciso contar con una información clara acerca del papel desempeñado por el investigador en el contexto estudiado; los datos recogidos por el investigador, o los hallazgos a los que le conducen, depende de las relaciones sociales establecidas con los participantes. Llegar a los mismos resultados pasa necesariamente por la definición de un status similar para el investigador dentro del grupo de personas y del escenario estudiados.

Por otra parte, el investigador ha de proporcionar una descripción precisa de las características de los informantes considerados en el estudio y de los criterios en función de los cuales fueron seleccionados. Cualquier intento de replicación del estudio requerirá la selección de informantes similares a los empleados en la primera ocasión.

Una descripción de los contextos sociales y de las circunstancias en que se lleva a cabo la recogida de datos es imprescindible para facilitar la replicabilidad de la investigación. La información facilitada por los sujetos estudiados difiere según el lugar y la situación, en que es facilitada. Por ejemplo, la información que un profesor pueda aportar acerca del funcionamiento de un claustro de profesores puede ser distinta si el sujeto es entrevistado en el propio centro o en su domicilio, o si la entrevista es individual o grupal.

Por último, se hace necesario para la replicación de los estudios el presentar las premisas teóricas de las que parte el investigador, una definición clara de los conceptos y unidades de análisis consideradas en el estudio, y de las formas de recogida y análisis de los datos puestas en práctica. Sólo cuando el informe de investigación explicite estos aspectos, el trabajo podrá ser replicado por otros investigadores y estaremos en situación de valorar la fiabilidad del mismo.

LeCompte y Goetz (1982) también utilizan el concepto de *fiabilidad interna*, referida al grado en que un segundo investigador llegaría a los mismos resultados partiendo de idénticos conceptos o constructos. El modo de combatir las amenazas a la fiabilidad interna podría basarse, según estos autores, en estrategias como la presencia de más de un investigador en el campo, la confirmación por parte de los informantes de que existe una correspondencia entre los datos recogidos por el investigador y lo que ellos realmente perciben, la revisión por parte de otros investigadores o la utilización de procedimientos automáticos para el registro y conservación de los datos (fotografías, grabaciones en audio o vídeo).

Muy diferente aparece el problema de la validez en la investigación cualitativa. La validez alude al grado en que los constructos elaborados y las conclusiones de un estudio se corresponden con la realidad. Si bien las críticas a los diseños de investigación cualitativos se dirigen a su falta de fiabilidad, suele admitirse en ellos un alto grado de validez. La recogida de datos tras períodos prolongados de permanencia en el campo, la observación participante en escenarios naturales donde es posible captar la realidad de las experiencias vitales de los participantes, o la revisión y el contraste continuo que caracterizan los modos de actuar del investigador cualitativo son pilares en los que se apoya la validez intrínseca a los diseños cualitativos de investigación.

Siguiendo el esquema propuesto por Campbell y Stanley (1963) para los diseños experimentales y cuasiexperimentales de investigación, LeCompte y Goetz (1982) distinguen entre validez interna y validez externa. La *validez interna* tiene que ver con la correspondencia entre el significado que atribuye el investigador a las categorías conceptuales utilizadas en su estudio y el significado que atribuyen a esas mismas categorías los participantes. La validez interna puede verse afectada por diversos factores, entre los que se encuentran, por citar algunos, la influencia del observador o la selección de los participantes.

La presencia del observador es en sí misma obstrusiva, los sujetos pueden modificar sus pautas de comportamiento, ocultar sus verdaderas opiniones o expresar otras que consideran más ajustadas al criterio de lo deseable. La corroboración por parte de otros informantes u otros observadores puede ser una estrategia adecuada para evitar este problema. Otro riesgo para la validez interna se encuentra en la selección que hacemos al determinar qué sujetos van a ser tomados como informantes o qué escenarios, acontecimientos o actividades van a ser observadas. Cabría la posibilidad de que la selección realizada no resulte representativa de la situación global estudiada.

La *validez externa* se refiere a la comparabilidad de los resultados con los de otros estudios y a la traducibilidad o grado en que los marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación empleadas resulten comprensibles para otros investigadores.

Un modo de incrementar las posibilidades de comparar y contrastar los resultados con los de otros estudios sobre cuestiones relacionadas, podría encontrarse en los diseños de escenarios múltiples.

2.2. Criterios alternativos

Desde otras posiciones, la calidad de la investigación no puede apoyarse en los criterios convencionales de fiabilidad y validez. Para autores del campo de la etnografía como Erickson (1989) la pieza clave en la calidad de la investigación se encuentra en el modo en que es narrada y en las evidencias que se presentan para apoyar su autenticidad. Podrían tomarse también como criterios de calidad el modo en que los resultados son comprendidos y utilizados por las diversas audiencias a las que van dirigidos.

Al redactar el informe, el investigador persigue demostrar la verosimilitud de sus afirmaciones, convencer a las audiencias de que existen indicios en los datos para llegar a las afirmaciones efectuadas. Por ello, habrá de presentar sistemáticamente informaciones que respalden sus argumentos, que podrían ser apoyadas por citas textuales de las palabras de los individuos estudiados o por citas directas tomadas de las notas de campo.

Lincoln y Guba (1985) adoptan posiciones extremas en su rechazo a los conceptos tradicionales de fiabilidad y validez, desarrollando un sistema alternativo de estándares para juzgar el mérito de la investigación que ellos denominan naturalista. Este tipo de investigación tiene sus pilares en la no manipulación o influencia del investigador sobre las condiciones del estudio y la no consideración de categorías de análisis a priori. Puesto que este enfoque se apoya en bases ontológicas y epistemológicas diferentes a la investigación experimental, requiere diferentes diseños de investigación y diferentes estándares para valorar su validez. Estos autores aluden a cuatro preocupaciones fundamentales -valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad-, interpretándolas desde el enfoque de la investigación naturalista y proponiendo modos de abordarlas durante y después de una investigación.

a) *Valor de verdad.* Alude a la confianza en la veracidad de los descubrimientos realizados en una investigación. Frente al término racionalista de *validez interna*, se propone el de *credibilidad*, para hacer referencia a la necesidad de que exista un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos participantes poseen sobre las realidades estudiadas.

Durante la investigación, podemos desarrollar ciertas estrategias que permitan superar los problemas de credibilidad. Por el hecho de estar presente, el investigador provoca en los participantes conductas que ordinariamente no habrían ocurrido y es, al mismo tiempo, influenciado por ellos. La *presencia prolongada en el campo* hace que el investigador forme parte de la situación estudiada permitiéndole soslayar los efectos de su presencia, y le permite comprobar los prejuicios y percepciones propios o de los participantes. La *observación persistente* de las realidades estudiadas le lleva a comprender lo que es esencial o característico, diferenciándolo de lo que resulta anecdótico, y haciendo posible el ajuste de las categorías científicas extraídas a la realidad. El *intercambio de opiniones con otros investigadores*, exponiéndose a sus preguntas y críticas puede ser útil para reorientar el proceso de investigación y llegar a conclusiones válidas.

Lincoln y Guba (1985) consideran imprescindibles para convencer de la credibilidad de la investigación naturalista el poner en práctica las estrategias de triangulación y la comprobación con los participantes. La *triangulación* es un procedimiento ampliamente usado que consiste en el uso de diferentes fuentes de datos, investigadores, perspectivas o metodologías para contrastar los datos e interpretaciones (Denzin, 1978). Como afirman Hamersley y Atkinson (1983), si diversas clases de datos conducen a la misma conclusión podemos estar algo más seguros de tal conclusión. Sin embargo, se han puesto objeciones a la triangulación en el caso en que métodos de diferentes perspectivas metodológicas son usados conjuntamente a pesar de responder a asunciones ontológicas y epistemológicas diferentes (Blaikie, 1991). La *comprobación con los participantes* supone contrastar los datos e interpretaciones de los mismos con los sujetos que constituyen la fuente de esos datos. Como profundos conocedores de la realidad que se investiga, los participantes podrían actuar como jueces que evalúen los principales descubrimientos de un estudio (Denzin, 1978). Los investigadores deberían reflejar en sus informes el modo en que la triangulación y la comprobación con los participantes fueron realizadas y las modificaciones que indujeron sobre el proceso de investigación o las conclusiones.

Aun después de finalizado el estudio, pueden llevarse a cabo nuevas comprobaciones con los participantes, y también comprobaciones de los resultados frente a datos nuevos procedentes de otras fuentes (documentos, grabaciones, etc.) recogidos con tal fin durante el estudio, estrategia esta última denominada por Lincoln y Guba (1985) *establecimiento de adecuación referencial*. Por último, deberíamos *comprobar la coherencia estructural* para asegurarnos de que entre los datos e interpretaciones no se dan contradicciones o incoherencias. Un modo de aproximarse a ella es la búsqueda de evidencia negativa (Miles y Huberman, 1994), consistente en preguntarse, una vez alcanzadas las conclusiones, si hay datos que se oponen o son inconsistentes con esas conclusiones.

b) *Aplicabilidad.* Hace referencia a las posibilidades de aplicar los resultados de una investigación a otros sujetos o contextos. Desde el enfoque positivista, se habla de este aspecto en términos de validez externa o generalizabilidad; Lincoln y Guba (1985) proponen el concepto análogo de *transferibilidad*. Aunque la generalización no es posible dado el carácter único e irrepetible de los contextos, conductas y fenómenos estudiados, sí que cabe la posibilidad de algún tipo de transferencia entre contextos dependiendo del grado de similitud entre los mismos.

Durante el estudio, el investigador realiza un *muestreo deliberado*, que no pretende ser representativo, y recoge *abundantes datos descriptivos*, a fin de contar con suficiente información que permita establecer la similitud entre contextos y, en consecuencia, las posibilidades de transferir sus hipótesis de trabajo. Finalizado el estudio, los investigadores desarrollan *descripciones copiosas*, que permitan juzgar el grado de correspondencia con otros contextos. Este debería considerase un mínimo exigible de cara a valorar la transferibilidad.

c) *Consistencia*. Se relaciona con la posibilidad de que obtuviéramos los mismos resultados al replicar el estudio con los mismos o similares sujetos y contextos. Los racionalistas responden a esta preocupación con el criterio de fiabilidad, mientras que para la investigación naturalista, Lincoln y Guba (1985) proponen el de *dependencia*. La dependencia implica tanto la estabilidad de los resultados como el conocimiento de los factores que explicarían la variación observada en los mismos al replicar un estudio.

Entre las medidas que para justificar la consistencia puede tomar el investigador durante el estudio se encuentra la utilización de *métodos solapados*, que implicaría una especie de triangulación; si usando varios métodos a la vez se alcanzan similares resultados, podríamos confiar en la estabilidad de los datos. También es posible poner en práctica la *réplica paso a paso*, procedimiento análogo al método de las dos mitades usado en la investigación positivista para determinar la fiabilidad de los instrumentos de medida. Consistiría en dividir las fuentes de datos en dos mitades y abordar el estudio con dos equipos de investigación independientes que se comunicarían entre sí a cada paso para comprobar la coincidencia en los resultados que se van obteniendo. Por último, el establecimiento de *pistas de revisión*, a modo de diario del investigador donde se reflejan los procesos seguidos para la recogida, análisis e interpretación de los datos, ayudaría a considerar el modo en que los resultados dependen de los contextos y sujetos estudiados. Este modo de actuar se considera irrenunciable en la investigación naturalista.

Tras la finalización del estudio, la *revisión por parte de un examinador externo*, con cierta competencia, permitiría establecer si los procedimientos utilizados, plasmados en las pistas de revisión, se encuentran dentro de la práctica aceptada por la mayoría de los investigadores.

d) *Neutralidad*. Tiene que ver con la independencia de los descubrimientos frente a inclinaciones, motivaciones, intereses o concepciones teóricas del investigador. En el paradigma racionalista, la neutralidad se entiende como objetividad, pero en la investigación naturalista Lincoln y Guba (1985) formulan el concepto de *confirmabilidad*, trasladando la neutralidad del investigador a los datos y las interpretaciones.

La forma en que se intenta ofrecer evidencia de la confirmabilidad de los datos se basa, durante la investigación, en el empleo de estrategias de *triangulación*, y sobre todo, en el *ejercicio de la reflexión*, que se considera condición "sine qua non". El investigador habría de comunicar a la audiencia los supuestos epistemológicos que le llevan a formularse las preguntas o presentar los descubrimientos en un modo determinado. Al igual que ocurría con la dependencia, la confirmabilidad podría ser sometida a *revisión por un agente externo* una vez terminado el estudio, con el fin de examinar si los datos apoyan las interpretaciones hechas.

2.3. Un enfoque general

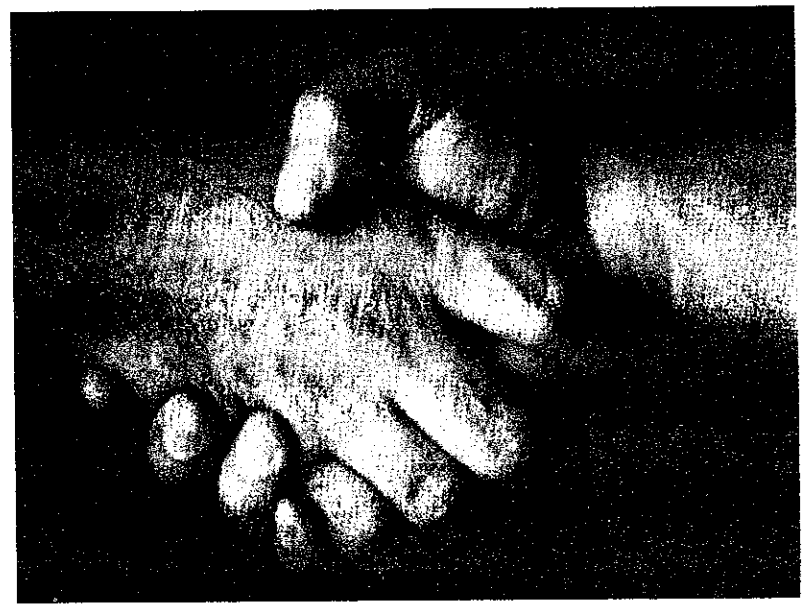
La postura adoptada por LeCompte y Goetz (1982) evidencia los puntos en común que existen entre los enfoques positivistas e interpretativos, mientras que las posiciones de Lincoln y Guba (1985) llaman la atención sobre las diferencias substanciales existentes entre los mismos. Sin embargo, éstas no son las únicas posiciones que podemos encontrar en relación a la calidad de la investigación cualitativa.

Tanto si se asumen los criterios convencionales del paradigma positivista como si éstos son reemplazados por criterios paralelos adecuados en el paradigma interpretativo, las medidas propuestas por unos y otros para incrementar la credibilidad de la investigación cualitativa son en parte coincidentes. De ahí que algunos autores hayan optado por plantear criterios generales que puedan ser válidos en ambos tipos de investigación, aunque requieran de una mayor concreción cuando son aplicados a diseños específicos. Los esfuerzos de Eisenhart y Howe (1992) se han dirigido a la búsqueda de criterios generales que sirvan como base para valorar indistintamente la validez de los diseños de investigación cualitativa y cuantitativa.

También Swanborn (1996) se inscribe en este tipo de planteamientos al defender que en el fondo, todos los procedimientos usados por los investigadores cuantitativos y naturalistas se dirigen hacia los mismos objetivos básicos, por lo que cabe afirmar una base común de ideas reguladoras de los criterios de control de calidad considerados tanto en la investigación cualitativa como en la cuantitativa.

Eisenhart y Howe (1992) presentan cinco estándares generales que pueden ser utilizados como guías para alcanzar argumentos válidos en la investigación educativa:

a) *Ajuste entre las cuestiones de investigación, los procedimientos de recogida de datos y las técnicas de análisis de datos*. Se requiere una coherencia entre las cuestiones de investigación y los procedimientos seguidos para responderlas, y además de



La comprobación con los participantes favorece la veracidad de los descubrimientos.

forma que sean aquéllas las que señalen el modo en que serán recogidos y analizados los datos, y no viceversa.

b) *Aplicación eficaz de la recogida y análisis de datos.* Se requiere un nivel suficiente de competencia en el modo en que son conducidas las entrevistas, diseñados los instrumentos, seleccionados los individuos o reducidos los datos, para alcanzar la credibilidad en las conclusiones.

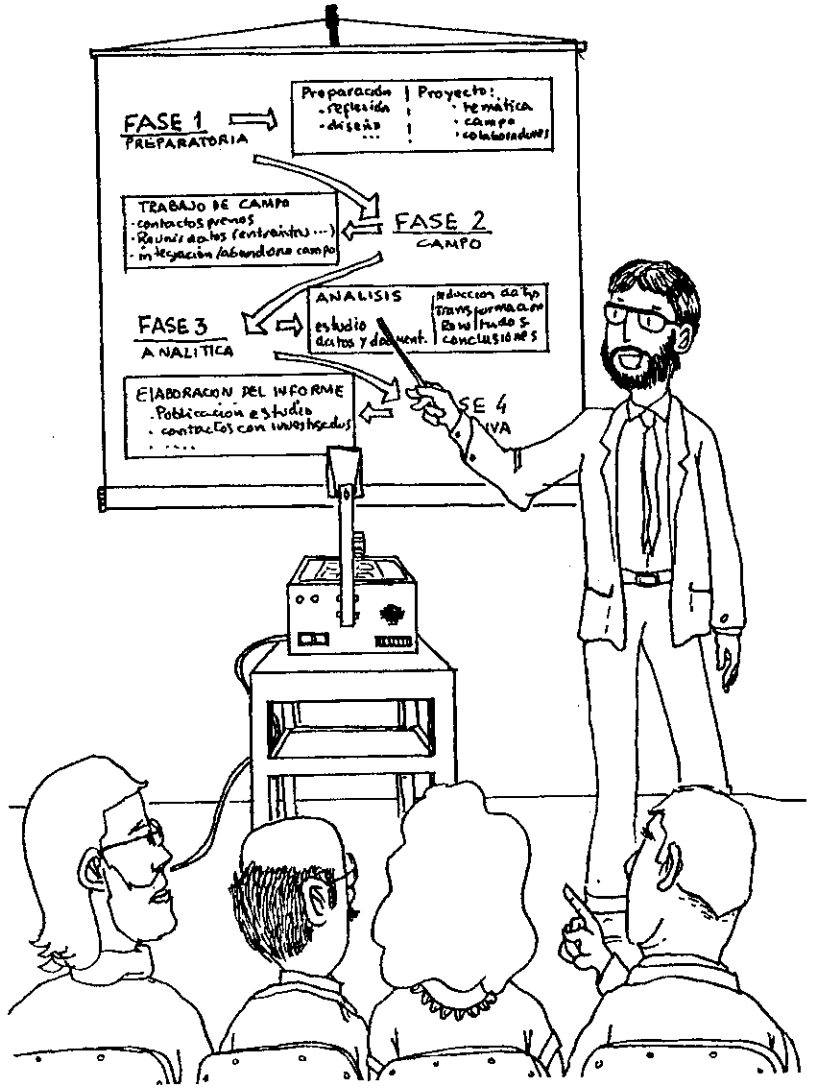
c) *Coherencia con el conocimiento previo.* Cualquier investigación se apoya en una tradición teórica y contribuye a un cuerpo de conocimientos en una determinada área. Los supuestos y objetivos teóricos considerados en el desarrollo de un estudio han de ser expuestos, de modo que nos permitan su apropiada comparación a otros estudios realizados desde la misma perspectiva teórica.

d) *Toma en consideración de las restricciones derivadas de los valores.* La investigación no es ajena a los valores, por lo que no debe obviarse la discusión sobre la importancia, la utilidad o los riesgos derivados del estudio. En este sentido ha de considerarse el modo en que la investigación contribuye a la mejora de la práctica educativa, y respetar ciertos criterios éticos en la concepción y el desarrollo de los estudios.

e) *Globalidad.* Este último estándar alude a la necesidad de responder de modo holístico a los cuatro anteriores. Es decir, serían necesarios juicios de conjunto acerca de la claridad, coherencia y competencia en los procedimientos de recogida y análisis de datos, y un adecuado equilibrio entre la calidad técnica del estudio en su globalidad y los valores, importancia y riesgos asociados al mismo.

Cada uno de estos estándares generales sirve como marco de referencia para el establecimiento de estándares específicos para diseños de investigación particulares, de acuerdo con los supuestos, tópicos y metodologías asociados a los mismos.

TERCERA PARTE
INFORMES DE INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO XVI

EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE FORMACIÓN CENTRADA EN LA ESCUELA

Cristina Granado Alonso

No es tarea sencilla sintetizar la riqueza de matices y tonos, de detalles y fondos, de luces y sombras, con que la investigación cualitativa permite plasmar una realidad sobre el papel. El investigador siente que priva a la audiencia de percibir cada sensación, de vivir cada emoción, de descubrir cada reflexión que va configurando el entendimiento profundo y complejo de los fenómenos que le ocupan. Es por ello por lo que un esfuerzo de sistematización del proceso que da forma a un estudio de naturaleza cualitativa, no cumple más que el propósito de ilustrar a futuros aventureros sobre las coordenadas de una carta de navegación, a sabiendas que la singladura por la que lleguen a puerto será conformada día a día, a merced de los escollos, tormentas y sirenas que encuentren a su paso.

Conscientes de tal limitación, abordamos la descripción de un trabajo de evaluación que adoptó la perspectiva cualitativa como forma de ver y entender los procesos de indagación, en coherencia con la naturaleza del objeto evaluado. Este hace referencia a un plan de carácter experimental que inició el CEP de Sevilla, durante el curso 1990/91, con una duración inicial prevista de dos años, con el propósito de estudiar las condiciones en que poder abrir en la comarca que atiende una nueva línea de desarrollo docente, la Formación Centrada en la Escuela. La designación empleada para referirse a esta modalidad fue la de Formación en Centros, término utilizado en el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado para referirse a una modalidad de entidad ambigua y difusa que se caracteriza simplemente por ubicar la actividad formativa en el espacio físico de un centro. No obstante, la concreción de la propuesta de este plan responde a lo que teóricamente se conceptualiza como Formación Centrada en la Escuela.

Antes de entrar en la narración del diseño de evaluación desarrollado, creemos necesario perfilar sucintamente el marco teórico en el que se ubica nuestro trabajo, lo que nos supone concretar las líneas de evaluación adoptadas y los presupuestos del modelo de formación que nos ocupa.

1. PERSPECTIVA Y PRINCIPIOS DE EVALUACIÓN QUE INSPIRAN ESTE ESTUDIO

Apoyándonos en el concepto de evaluación centrada en su utilización desarrollado por Patton (1990), en un intento de superar la formalidad y escaso poder de orientar la acción de los tradicionales modelos de evaluación, hemos adoptado una perspectiva en la que el marco de evaluación constituye un proceso creativo y flexible donde la interacción con los usuarios de la evaluación y con la situación en que se desarrolla el estudio permitirá enfocar las cuestiones relevantes, basándose en las necesidades de información que se pongan de manifiesto a través de tal interacción. En consecuencia, el modelo de evaluación nace y se construye desde el proceso mismo de resolución de contingencias que la situación a evaluar suscite; esta aproximación resulta especialmente válida cuando se pretende que la evaluación constituya un servicio valioso al cliente y no un proceso indagativo con fines de investigación, sin que por ello debamos entender que se puedan obviar los criterios de rigor que cualquier estudio debe respetar, y que resultan especialmente relevantes en el caso de las evaluaciones por ser éstas de mayor nivel implicativo. Tal modelo debe construirse dentro de una forma determinada de conceptualizar procesos indagativos, perspectiva que amplía y supera los constreñimientos de los modelos de evaluación, y que, en nuestro caso, como ya hemos indicado, coincide con la perspectiva cualitativa, la cual resulta especialmente apropiada y valiosa en las evaluaciones de procesos, estudios de caso y comparación de programas, condiciones que se conjugan en nuestro estudio, al constituir una perspectiva lo suficientemente sensible y potente para captar la diversidad y singularidad, la comunalidad y divergencia, la fluidez y dinamismo de fenómenos tales.

Ahora bien, explicitar el paradigma de indagación en que nos situamos puede resultar insuficiente a la hora de guiar la acción evaluativa, por lo que creemos necesario explicitar los principios que han orientado en todo momento nuestro trabajo, coherentes con las conclusiones a las que llegamos tras revisar la literatura disponible en el campo de la evaluación del perfeccionamiento docente. Tales principios son:

— La *evaluación como totalidad*, lo que supone considerar las múltiples dimensiones de la entidad que está siendo evaluada de modo integrado (Gephart y Ayers, 1988).

— La *evaluación como pluralidad*, que exige de ésta convertirse en sí misma en espacio y tiempo de diversidad, heterogeneidad y conflicto.

— La *evaluación como continuidad*, esto es, la evaluación debe establecer un diálogo permanente con el proceso objeto de estudio, facilitando las condiciones para que la reflexión, el análisis y la crítica personal y compartida gobiernen el curso de la acción.

— La *evaluación como comunicación*, ya que debe establecer necesariamente los canales de comunicación pertinentes que permitan a todas las audiencias implicadas recibir información sobre el programa en el que participan de cara a incrementar su autoentendimiento sobre él.

— La *evaluación como negociación*. Para construir un modelo de evaluación adaptado a la situación bajo estudio y a las necesidades, intereses y preocupaciones de las distintas audiencias implicadas, resulta preciso instaurar la negociación como procedimiento base para la toma de decisiones que implica un estudio de evaluación.

— La *evaluación como proceso*. En condiciones reales, donde un programa, institución, comunidad, etc. está sujeto a cambio, la indagación cualitativa escoge una orientación procesual y dinámica, esto es, no asociada a un tratamiento particular o a unas metas predeterminadas, sino centradas en las operaciones reales e impacto de un proceso o intervención, en la búsqueda de comprensión del día a día de la realidad bajo estudio, sin manipular, controlar o eliminar variables y aceptando la complejidad de la naturaleza cambiante de dicha realidad.

— La *evaluación como interpretación*. La indagación cualitativa pretende penetrar la superficie con el objetivo de desvelar los significados que atribuye a una situación aquéllos que la experimentan.

— La *evaluación como la búsqueda de lo particular*. En los estudios cualitativos, se busca intencionadamente mantener el sabor particular de la situación bajo estudio, ya que para desvelar ésta se requiere ser consciente a atender expresamente a su distintividad. Lo cualitativo se preocupa expresamente de proporcionar y mantener el sentido de unicidad del caso estudiado.

Por otro lado, debemos indicar que la evaluación, a diferencia de la investigación, requiere en todos los casos de un marco teórico que sirva de soporte y guía para la consideración de criterios y contenidos para la recogida, interpretación y valoración de la información pertinente. Evidentemente, dicho marco se contempla como un apoyo y orientación en la nada sencilla tarea evaluativa, y por tanto susceptible de modificación y cambio, y no como un sistema prescriptivo y preestablecido de normas por el que juzgar la bondad del objeto evaluado.

En nuestro caso, este marco teórico fue elaborado a través de una revisión exhaustiva y detallada de la literatura de investigación al uso sobre procesos de innovación y cambio, mejora escolar y perfeccionamiento docente, en general, y de procesos de naturaleza próxima al modelo formativo que nos ocupa, que por razones de espacio no comentamos en esta síntesis, y que vino a inspirar y fundamentar el Protocolo General de Evaluación de Actividades de Autoperfeccionamiento, y su concreción para la modalidad de Formación en Centros (Protocolo de Evaluación de Proyectos de Formación en Centros), documentos que sirvieron de base para la construcción de los instrumentos utilizados en este estudio, y a los que nos referiremos posteriormente.

2. EL MODELO DE FORMACIÓN CENTRADA EN LA ESCUELA

Son múltiples la designaciones con que se conoce esta propuesta formativa (Desarrollo Curricular Basado en Centros, Revisión Basada en la Escuela, Investigación Acción Colaborativa, Autoevaluación Institucional, etc.), y también los matices particulares con que se tiñe cada una de estas aproximaciones al cambio y la mejora escolar, lo que ha venido a enturbiar la comprensión y concreción que de este modelo se viene haciendo.

El origen de este modelo suele situarse en el movimiento del Desarrollo Organizativo, nacido en el mundo empresarial, como una tecnología que busca el cambio planificado del sistema al completo a fin de recrear en las organizaciones la capacidad de autorrenovación. Sin embargo, a nuestro juicio, los antecedentes de este planteamiento son múltiples, de modo que es posible hallar sus raíces en la evolución que experimentan en las últimas décadas el campo de la Formación Permanente, el de la mejora y desarrollo escolar, y el propio del desarrollo curricular. Es más, el enorme potencial que promete este modelo deriva de asumir un planteamiento integral de mejora; esto es, este modelo no se reduce a una nueva modalidad de perfeccionamiento, a una mera estrategia o tecnología presumiblemente más eficaz, sino que constituye toda una ideología educativa que sostiene y se construye desde un modo concreto de entender la escuela, el currículum y el docente, y los procesos de formación y cambio.

De este modo, caracterizar el modelo supone explicitar estas concepciones particulares que se constituyen en principios procedimentales de una propuesta de acción exigente y comprometida, al tiempo que abierta e interpretable, de ahí su dificultad y escasa articulación.

2.1. Concepción de la escuela y la mejora escolar

Los principios en que se apoya este modelo al respecto, pueden sintetizarse en los siguientes:

- Contempla la escuela como centro de cambio o como contexto de aprendizaje para el docente.
- El propósito fundamental de este modelo, como de cualquier empeño de mejora escolar, es la construcción e institucionalización de una cultura de aprendizaje colaborativo.
- La mejora escolar supone transformar las condiciones internas del centro que se vinculan directa e indirectamente al progreso y aprendizaje del alumnado. Por tanto, los esfuerzos de mejora que se reducen a introducir cambios organizativos exclusivamente, no acompañados de procesos de desarrollo curricular, están condenados a dejar la práctica inalterable.
- Un propósito esencial de este modelo es institucionalizar el modelo mismo; es decir, busca que la escuela instaure, como parte de su propia vida y funcionamiento, los presupuestos y procedimientos que lo conforman: conseguir que un centro desde el trabajo colaborativo afronte la resolución de sus problemas y su constante renovación y mejora.

2.2. Concepción de currículum y del docente

Este modelo se hace eco de una concepción del currículum como vía de investigación y renovación pedagógica que se dirige a la transformación de la práctica docente (Martínez Bonafé, 1991) y del centro en su conjunto, elevándose así al rango de campo de indagación y experimentación docente. Esta asunción exige planteamientos distintos para afrontar los desafíos de las reformas curriculares, donde se erige como alternativa de gran valor los procesos de desarrollo curricular basado en centros utilizando una aproximación colaborativa.

Por tanto, el papel que se le otorga al docente desde esta perspectiva es la de un agente curricular, lo que supone reconocer el poder de profesor para reconstruir su propia oferta curricular a partir de una propuesta dada, y atribuirle los adjetivos de profesional y práctico reflexivo. Esto lleva consigo un planteamiento del desarrollo docente cuyas coordenadas serían la toma de decisiones y la participación activa en su proceso de cambio, la indagación en situaciones reales, la reflexión sobre y confrontación de su experiencia pasada y presente, la consideración del conocimiento y juicio profesional autónomo, con temas que excederán la esfera del aula; en definitiva, se excederá la búsqueda reduccionista de tecnologías de enseñanza para abordar la tarea compleja de perseguir un entendimiento y comprensión más profundos de lo que los profesores buscan y desean hacer en la escuela y por qué.

2.3. Concepción de los procesos de formación y cambio

El modelo de Formación en Centros recoge y asume las conclusiones que en los últimos años la investigación, sobre procesos de este tipo, ha ido revelando como esenciales de cara al éxito de los mismos. De entre ellas podríamos destacar:

- Los procesos de formación e innovación han de estar basados en las necesidades e intereses de los profesores.
- Los profesores han de participar en el diseño, desarrollo y evaluación de su proceso de cambio o formación.
- Las actividades formativas o de cambio deben conseguir la integración teoría-práctica.
- La reconstrucción de las nuevas prácticas en el quehacer cotidiano docente requiere apoyo y seguimiento en la acción.
- El cambio requiere acción colectiva (Fullan, 1985).
- Las actividades de formación y cambio que forman parte de planes de desarrollo sistemático a largo plazo consiguen mayor incidencia en profesores y aulas.
- Se requiere apoyo técnico y personal continuo, que aporte los recursos, presión y estímulo necesarios para abordar procesos de cambio y mejora. El tipo de apoyo externo que se reclama como esencial para iniciar y sostener procesos de reconstrucción cultural en los centros es el del facilitador externo de procesos de cambio, de perfil muy diferente del tradicional de experto desempeñado habitualmente por los formadores. Esta particularidad podría sinteti-

zarse en características como: se erige como experto en proceso no en contenido; establece relaciones horizontales con los participantes; busca la autonomía e independencia del grupo; se compromete activamente con éste; etc.

2.4. Metodología de trabajo: el modelo de proceso

Para ultimar la caracterización de este modelo, se hace necesario referirse a la *estrategia de trabajo* que propone, y que viene a coincidir con el esquema propio de un modelo de innovación basado en la resolución de problemas (Havelock, 1971). De forma genérica, se denomina como modelo de proceso y no es más que un algoritmo de resolución de problemas. Constituye un proceso inductivo o generativo, que se construye conforme avanza. Su descripción analítica discurre por una serie de etapas o momentos, pero hay que insistir en que no se trata de una simple secuencia de momentos que se suceden, sino que, aparte de tener entidad en sí mismos, se entrelazan, solapan y recurren mutua y constantemente. Tales etapas o fases son:

a) Fase de contacto inicial o negociación. Tiene por finalidad, descubrir, por una parte, la idiosincrasia del terreno, puesto que conocer la cultura e historia de un centro resulta una tarea insoslayable cuando se busca ayudar a un centro a iniciar o sostener procesos de autodesarrollo; por otra, constituye el espacio preciso para presentar y dar a conocer el modelo a los participantes, asegurar la implicación de éstos, explicitar sus expectativas, negociar compromisos y establecer la estructura de funcionamiento que enmarcará el proyecto.

b) Fase de diagnóstico. Consta de tres momentos fundamentales. Así, el diagnóstico de la situación (o de necesidades) supone un primer momento de reflexión, análisis y explicitación de la práctica habitual del centro y aula con el objeto de identificar de forma conjunta tanto aspectos satisfactorios como áreas necesitadas de mejora. Un segundo momento sería el de priorización justificada y razonada de un área de trabajo donde concentrar esfuerzos, ante la imposibilidad de profundizar en los múltiples frentes evidenciados. Por último, el diagnóstico específico constituye un tercer momento de análisis y profundización en el área priorizada con el objeto de delimitar su significado y contenido, conocer su pasado y presente, articular factores incidentes y vislumbrar posibles hipótesis de mejora.

c) Planificación de la acción y desarrollo y seguimiento del plan. Esta etapa afronta la tarea de construir un proyecto o programa que concrete las acciones a desarrollar para abordar la mejora del área priorizada, utilizando la información obtenida en momentos anteriores, Esta etapa incluye, por tanto, la preparación del profesorado para la configuración y puesta en marcha del Plan de Acción, así como para su seguimiento y monitorización.

d) La evaluación del proceso. La evaluación en un proceso como el descrito se halla presente en cada paso que se da, ya que la propia dinámica de trabajo permite obtener información para la toma de decisiones y optimización del proyecto. De cualquier forma, esto no implica que no sea necesario adoptar momentos y estrategias de evaluación puntuales que ofrezcan datos más sistemáticos sobre las condiciones que favorecen o dificultan la marcha del proceso y los logros alcanzados.

Es fácilmente deducible de lo expuesto anteriormente, que la naturaleza de este modelo requiere adoptar una perspectiva cualitativa para la aprehensión y entendimiento profundo de un proceso tan sutil, complejo y plural como el que supone abordar la mejora educativa desde tales planteamientos.

3. DISEÑO DE EVALUACIÓN

La negociación ha constituido un elemento clave y de presencia continua en la configuración de la propuesta de evaluación desarrollada. Aunque se acordó que el propio CEP se erigía como cliente básico de la experiencia, lo que supone asignar esta designación a su Consejo de Dirección, órgano máximo de decisión de esta institución, no fue éste quien participó en la negociación de los términos del proceso evaluador, sino que el tipo de implicación que tal órgano desarrolla en un CEP aconsejaba delegar tal responsabilidad en el personal del programa, aunque siempre se mantuvo presente que la autoridad y legitimidad de la evaluación recaía en el Consejo de Dirección. En consecuencia, fue el equipo de dinamización externa constituido para este proyecto (Grupo General de Apoyo), quien se alzó como órgano consultor básico de todo el proceso negociador, que ha afectado a gran parte de las decisiones por las que se concreta este trabajo de evaluación. Entre éstas, destacan: los propósitos del estudio, las audiencias y destinatarios de informes, los tópicos o contenidos de evaluación, las técnicas e instrumentos empleados, el formato de los informes de evaluación aunque no su contenido, el acceso a los registros, la confidencialidad de los datos e informantes y el rol del evaluador como agente que sirve a la comunidad afectada y no a los intereses de un determinado sector.

3.1. Acceso al campo

Nuestro contacto con el CEP de Sevilla, en cuyo seno se desarrolla este trabajo, surge a raíz de una iniciativa de éste de contactar con la universidad, en concreto, con el departamento de Didáctica y Organización Escolar y M.I.D.E., para solicitar apoyo de cara al inicio de un proyecto experimental con el que pretendía abrirse con carácter de innovación una nueva modalidad de formación, la Formación en Centros. Nuestro interés por abordar el campo de la evaluación de la Formación Permanente nos llevó a considerar este encuentro como una valiosa oportunidad para contactar con la realidad del perfeccionamiento docente.

De esta forma, entramos en contacto con el coordinador del CEP, máximo promotor de la experiencia, al que comunicamos nuestro interés de trabajar en esta parcela y propusimos desarrollar este esfuerzo en el marco de este Centro de Profesores, al objeto de que pudiera revertir en éste. Como contrapartida, el coordinador nos mostró su honda preocupación por la ausencia de procesos evaluativos en los CEPs y la necesidad de promover iniciativas de este tipo. A su vez, nos dio a conocer la propuesta de desarrollo de este Plan Experimental de Formación en Centros, y nos invitó a formar parte del equipo de apoyo externo que participaría en la experiencia, invitación que

aceptamos, sugiriendo que el carácter pionero de dicho plan hacía de éste una actividad de formación de gran interés para ser sometida a evaluación sistemática y rigurosa.

De esta forma, aunque los términos de esta participación no fueron negociados, entramos a formar parte del equipo de dinamización externa creado para apoyar este plan, que se acordó en denominar Grupo General de Apoyo, como un miembro más aunque con el encargo de articular un plan de evaluación que cubriera esta iniciativa. Sin embargo, pronto nos dimos cuenta que sin participar activamente en la dinamización directa de los centros, poco podíamos aportar a este empeño, por lo que nos ofrecimos a actuar como asesor externo en uno de los centros que participó en esta experiencia, propuesta que se acogió con entusiasmo. Por consiguiente, hemos desempeñado la función doble de asesor-evaluador, con las consiguientes ventajas e inconvenientes que ha supuesto esta situación.

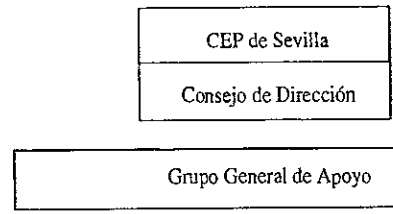
La formalización de este equipo de apoyo externo se justificó en virtud de la exigencia de construir una estructura base de coordinación que permitiera sostener y dar unidad a las distintas experiencias en las que se tradujo este plan. Tal equipo estuvo formado, básicamente, por los asesores que apoyaban directamente a los centros participantes (siete durante el primer año y nueve durante el segundo) y el coordinador del CEP. Este equipo se conceptualizó como foro donde unificar criterios de actuación, revisar sistemáticamente el proceso seguido, reflexionar y analizar las experiencias desarrolladas, profundizar en el estudio y comprensión del modelo que se experimenta y abordar las propias demandas de formación, por lo que desempeñaron un papel relevante en la negociación de los términos del diseño de evaluación desarrollado, ejerciendo además funciones de informante y audiencia en el proceso evaluador. Dentro de este grupo, se distinguen tres unidades que corresponden a los equipos particulares de apoyo constituidos para cada uno de los tres centros que participaron en la experiencia, y a los que se les prestó especial consideración.

3.2. Selección de los centros

En relación a los centros participantes en el proyecto, de los seis inicialmente previstos, y por distintos motivos, sólo tres acabarán implicados en este proyecto. La razón básica que llevó a la selección de los mismos, decisión que fue tomada por el Coordinador del CEP, fue su intensa trayectoria en actividades de perfeccionamiento e innovación, ya que se hipotetizaba que el modelo de formación propuesto requería cierta trayectoria e inquietud por parte del profesorado en relación a la dinamización y renovación pedagógica, además de cierto rodaje y solidez en tal sentido para abordar una línea de tal nivel de complejidad y exigencia. Por razones de proximidad, sólo se acudió a centros de Sevilla capital.

Además, en la determinación de los centros, intervinieron criterios informales e implícitos derivados del conocimiento particular de los centros de la comarca. De estos tres centros, el denominado como Centro 1, pertenece al nivel de Formación Profesional, y en él participaron un número aproximado de 40 profesores de los 70 que conformaban la plantilla, apoyados por un equipo de dos asesores; el Centro 2 de EGB, en

el que se implicaron 32 de los 33 profesores que lo componían, con un equipo de tres asesores, y el Centro 3 en el que participa el total del claustro, un total de 33 profesores, asistidos por un grupo de dos asesores durante el primer año, que se incrementó en cuatro durante el segundo.



Centro 1	Centro 2	Centro 3
Equipo de apoyo (2 asesores)	Equipo de apoyo (3 asesores)	Equipo de apoyo (2-4 asesores)
Profesorado (40 aprox.)	Profesorado (32 prof.)	Profesorado (33 prof.)

Cuadro 16.1: Estructura general del Plan Experimental de Formación en Centros.

La propuesta del proyecto a los centros se hizo a través de los equipos directivos, solicitando su estudio y consulta al claustro previo a la aceptación de un compromiso de participación voluntaria y profunda; de cualquier forma, las circunstancias que se conjugaron en la implicación particular de cada centro fueron distintas, así como la dinámica de funcionamiento que se organiza, lo que fue objeto de análisis en cada estudio de caso.

3.3. Propósitos del estudio

Resulta necesario exponer los propósitos que presidieron este esfuerzo para comprender su desarrollo, los cuales fueron objeto de transacción, concretándose, de manera sintetizada, en los siguientes:

— Realizar una descripción, interpretación y valoración exhaustiva y fundamentada del diseño, desarrollo e impacto de este plan, lo que implica a su vez:
  - Profundizar en el conocimiento de los factores, y su imbricación, que afectan a la puesta en marcha de procesos de mejora escolar y desarrollo colaborativo.
  - Analizar la incidencia, cambios y logros experimentados en centros, profesores, aulas y asesores como consecuencia de su participación en este plan.
  - Determinar el beneficio de la inversión realizada en función de la calidad, intensidad y alcance de los logros conseguidos y desde la comprensión de los factores que han estado condicionando su desarrollo.

— Informar a las audiencias implicadas acerca del proceso en el que participan. En concreto, se consideraron como audiencias los asesores externos participantes, los profesores de los centros implicados, el Consejo de Dirección del CEP y la comunidad de prácticos y teóricos del campo del perfeccionamiento docente.
— Realizar un seguimiento del plan al objeto de detectar dificultades, problemas o necesidades de cara a la optimización del proceso en curso.
— Generar conocimiento fundamentado acerca del modelo de Formación Centrada en la Escuela y su proceso de implementación en nuestro contexto, lo que conlleva:
  • Valorar la adecuación y potencial del modelo de formación que se experimenta de cara a la renovación pedagógica de los centros, la construcción de equipos docentes y el desarrollo profesional de los profesores.
  • Determinar las posibilidades y condiciones para su generalización como línea de perfeccionamiento.
  • Profundizar en el perfil del dinamizador externo, frente al rol de experto ejercido tradicionalmente por el formador.
— Construir estrategias e instrumentos de evaluación adaptados a esta modalidad, adecuados, factibles, útiles.
— Implicar, en la medida de lo posible, a los asesores externos del plan en el diseño y desarrollo del proceso evaluador.
— Contribuir a la construcción de un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos relativos a los procesos de evaluación de esfuerzos formativos.

3.4. Contenidos de evaluación

La excesiva complejidad de los esfuerzos de evaluación de iniciativas de perfeccionamiento docente nos llevó a decidirnos por construir algún tipo de esquema-guía, al que denominamos protocolo, que nos permitiera adoptar una perspectiva amplia en relación a la entidad evaluada, pero impidiendo a su vez que tal inmensidad nos desbordara e hiciera poco operativo nuestro estudio. Así, construimos un protocolo genérico para proyectos de perfeccionamiento basados en el modelo de Formación Centrada en la escuela (Protocolo de Evaluación de Proyectos de Formación en Centros, Granado, 1995). Los fundamentos de este documento se hallan en un protocolo anterior referido de manera general a las actividades denominadas de autoperfeccionamiento (Protocolo General de Evaluación de Actividades de Autoperfeccionamiento, Granado, 1995), que fue validado a través de un juicio de expertos utilizando para ello a los coordinadores de los ocho CEPs de la provincia de Sevilla. El contenido y estructura del protocolo utilizado en este estudio fue analizado y negociado con el Grupo General de Apoyo, como el resto de instrumentos utilizados. Presenta un carácter abierto para ofrecer mayor autonomía y posibilidades de acción al evaluador que lo utilice. En la configuración de su contenido nos hemos hecho eco de los hallazgos y conclusiones de la literatura de investigación al uso sobre procesos de innovación, cambio y mejora y perfeccionamiento docente, en general, y de procesos de la naturaleza del aquí descrito en particular. El protocolo se estructura en cuatro grandes dimensiones, donde se articula toda una serie de tópicos o cuestiones a tratar:

a) *Contexto y antecedentes*: Hace referencia a la historia y presente del marco concreto en que se desarrolla el proyecto en cuestión y su imbricación con el desarrollo de éste.

b) *Características del proyecto*: Esta dimensión pretende recabar información que permita describir exhaustivamente el proyecto en cuestión en sus distintos elementos o componentes. Esto supone no sólo analizar el proyecto como documento escrito o propuesta, sino realizar un seguimiento estrecho del proceso por el que se concreta para conocer su formato real, lo que resulta especialmente necesario en Formación en Centros debido al carácter generativo del modelo.

c) Desarrollo del proyecto: Apunta al estudio de la evolución y progreso del proceso por el que discurre el proyecto a evaluar, y de las condiciones y factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo óptimo del mismo.

d) Impacto del proyecto: Pretende recoger los resultados, logros o cambios percibidos y evidenciados como consecuencia del proyecto a evaluar, a tres niveles: el nivel personal que incluye tanto a profesores como a los apoyos externos, el nivel de aula, que incluye elementos propios de la competencia profesional y la incidencia en alumnos, y el nivel de centro.

Este documento sirvió de marco estructural base en la recogida de información, de manera que nos ofreció una imagen amplia del territorio a abordar; permitió dotar de coherencia y unidad a las distintas técnicas e instrumentos empleados para la evaluación del proyecto, facilitando la posterior contrastación que implica el análisis triangular realizado; sirvió de documento de reflexión y análisis para los asesores externos implicados y prestó un servicio importante como esquema para la elaboración de las memorias anuales del proyecto que conforman la memoria final de actuación del CEP.

3.5. Metodología utilizada

Se seleccionó el estudio de casos como la metodología más acorde con la naturaleza del objeto de estudio ya que, por una parte, éste constituye una unidad en sí mismo, esto es, un plan de experimentación con carácter pionero y singular, y por otra, las dimensiones interpretativas y subjetivas de los fenómenos educativos, que son los que nos interesan en mayor medida en este caso, se exploran mejor a través de esta alternativa metodológica, al tiempo que constituye la vía más aconsejable para responder a cierto tipo de cuestiones de evaluación como las planteadas a través de los propósitos de este estudio, que exigen una información comprehensiva, sistemática y en profundidad del caso a evaluar.

No obstante, debemos resaltar el hecho de que la unicidad del caso estudiado constituye una reducción legítima con fines analíticos, que resulta preciso desvelar. El plan objeto de estudio constituye un planteamiento global con sentido e integridad en sí mismo, de ahí que sea considerado como caso. Sin embargo, una mirada más atenta al

mismo nos permite evidenciar subunidades dentro de él que constituyen casos en sí mismos, con unicidad e individualidad, que requieren análisis particulares, y que Patton (1990) denomina como estudio de casos en estratos. En concreto, este plan se concreta en tres proyectos particulares y distintos, ya que el modelo de formación que se experimenta a través de dicho plan se construye de forma única desde, por y para cada centro implicado. En consecuencia, hemos realizado estudios de casos completos e individuales de cada concreción de este plan en los tres centros participantes, para posteriormente abordar el estudio completo del plan, como caso en sí mismo, mediante el análisis cruzado de casos.

Además, sería posible considerar un nivel más concreto de estudio, tomando la perspectiva de cada grupo informante, y tratándola como unidad de estudio y análisis. En nuestro caso, ello nos ha llevado a un primer nivel de indagación sectorial, analizando de manera particular la visión de los profesores, de los asesores externos y del propio proceso desarrollado, que elevamos al rango de informante a través del estudio de las actas/memoria construidas en cada experiencia, como testigo fidedigno del discurrir de la misma. Estos análisis parciales han servido de base para la posterior integración de perspectivas en un proceso sistemático de triangulación que ha derivado en los estudios de caso de cada experiencia, aunque en éstos se respete la idiosincrasia del discurso de cada sector informante, indicando particularidades y coincidencias.

ESTUDIO DE CASOS EN ESTRATOS

I ESTRATO	II ESTRATO	III ESTRATO
Plan Experimental de Formación en Centros	— Proyecto Centro 1	• Asesores externos • Profesores • Proceso
	— Proyecto Centro 2	• Asesores externos • Profesores • Proceso
	— Proyecto Centro 3	• Asesores externos • Profesores • Proceso

3.6. Técnicas e instrumentos

De forma general, las técnicas a emplear fueron discutidas y negociadas entre el evaluador y el Grupo General de Apoyo, y todos los instrumentos fueron propuestos por aquél, aunque analizados por éste, fruto de lo cual se realizaron las modificaciones oportunas. Una excepción a esta regla lo constituye el protocolo de entrevistas individuales realizadas a los asesores, ya que el conocimiento previo de las cuestiones sobre las que reflexionar puede conllevar un sesgo importante, derivados de una preparación

previa de argumentos y justificaciones o de un diálogo entre asesores que deformara la visión personal de cada sujeto. Asimismo, cada instrumento fue propuesto al sector destinado tras explicar su propósito y sentido.

Al apostar por un diseño emergente, las decisiones acerca de las técnicas e instrumentos a emplear se adoptan en función de argumentos contextualizados en el aquí y ahora de las experiencias analizadas. En consecuencia, se hace necesario distinguir en su descripción las fuentes de información a las que se destinan, enmarcando las opciones realizadas en cada caso en el momento en que se administran, ya que el proceso evaluado fue objeto de estudio durante dos años.

3.6.1. *Profesores como informantes*

Durante el *curso 90/91*, se optó por utilizar el *cuestionario* como técnica para la recogida de opiniones de los profesores participantes, ya que la lentitud del propio proceso indicaba una situación aún incipiente que aconsejaba no invertir mayores esfuerzos en técnicas más costosas. Por la misma razón, se seleccionó un instrumento de valoración de carácter genérico, y no específico para el modelo de Formación en Centros, ya que éste difícilmente podría haber sido interiorizado aún por los profesores a estas alturas. Por consiguiente, el cuestionario administrado fue construido para la evaluación de actividades de autoperfeccionamiento del profesorado, es decir, aquéllas que implican aprendizaje cooperativo a través de la formación en grupo y la participación de los profesores en su diseño y desarrollo (Cuestionario de Evaluación de Actividades de Autoperfeccionamiento del Profesorado, Granado, 1995), y que incluyen evidentemente el modelo que aquí nos ocupa. Este instrumento se pasó al finalizar el primer curso de trabajo, y se obtuvo un 63,81% de respuesta.

Durante el *curso 91/92*, se puso de manifiesto la necesidad de recoger una información más exhaustiva en relación a la percepción y valoración que los participantes mantenían acerca del proyecto. Tras varias sesiones de discusión en el seno del Grupo General de Apoyo, se concluyó que la técnica del cuestionario se había evidenciado como una vía útil para recoger información acerca de la visión global de la totalidad de profesores implicados en la experiencia, pero insuficiente para llegar a conocer y comprender los aspectos más íntimos y sutiles del devenir de la misma en cada centro. Por este motivo, se optó por combinar una técnica de índole cualitativa, como la entrevista semiestructurada a una muestra representativa de profesores, con una de naturaleza cuantitativa como el cuestionario destinado a la totalidad de participantes, para aunar así la riqueza y profundidad de la primera con la posibilidad de situar a todos los profesores ante un juego de cuestiones idénticas que permitan el contraste estadístico.

• El *cuestionario*: En este caso, el cuestionario construido y consensuado por los asesores era específico para la modalidad de Formación Centrada en la Escuela (Cuestionario de Evaluación de Proyectos de Formación en Centros, Granado, 1995). Con él se pretendía recabar información acerca de la valoración que los profesores hacían de esta propuesta de trabajo tanto en su componente metodológico y conceptual, como por las condiciones en que se había desarrollado, y la incidencia conseguida por la misma

como resultado de su concreción en cada caso. Este instrumento fue administrado en Mayo de 1992, obteniéndose un 72,38% de respuesta.

• La *entrevista*: Se seleccionó esta vía con el propósito de recabar una información más cualitativa y profunda sobre la percepción y valoración de los profesores acerca de la experiencia desarrollada. De naturaleza semiestructurada, el protocolo fue diseñado por el evaluador y analizado por el grupo de asesores. Para seleccionar la muestra, se acordó como criterio buscar informantes que ejemplificaran actitudes distintas en relación a la experiencia. En concreto, fueron tres las disposiciones básicas articuladas: profesores dinamizadores o activos, profesores pasivos, y profesores oponentes o negativos aunque participantes. Una vez decididos los atributos de cada categoría de caso típico considerada, se procedió al análisis conjunto entre evaluador y asesores de los representantes de cada grupo (centro, ciclo y departamento) que mejor respondían a los mismos; además, en el centro donde el evaluador ejercía de asesor, y para evitar los posibles sesgos de esta implicación, la selección de casos fue realizada entre asesores externos y dinamizadores externos, ya que las condiciones de este equipo de apoyo interno en este centro eran muy ventajosas en relación a los otros dos centros, donde tal equipo apenas se había promovido. Finalmente hubo un total de 26 profesores entrevistados, de los cuales 11 corresponden a la categoría de participantes activos, 10 a la de pasivos y 5 a la de oponentes o negativos.

3.6.2. *Asesores como informantes*

La implicación directa, activa y continua de los asesores externos en la construcción de las experiencias analizadas los convertía en informantes claves acerca del proyecto. Ahora bien, resulta necesario distinguir dos niveles dentro de este sector que pueden ofrecer enfoques distintos acerca del proceso.

— *Asesores como individuos*. Se consideró necesario recabar la opinión personal de cada asesor ya que, independientemente de que se apoyase a los centros como equipo, existía un nivel particular de implicación que conllevaba una visión singular precisa de explicitar; además las situaciones de indagación íntimas facilitan la apertura y sinceridad evitando la presión de la presencia de compañeros en la manifestación de pareceres y valoraciones personales. Tanto en el primer como en el segundo curso, se utilizó la *entrevista* semiestructurada, que reúne la flexibilidad y la guía precisas para extraer el máximo jugo a situaciones de esta naturaleza, aunque el protocolo de entrevista difería sensiblemente en un año y otro. El propósito de tales entrevistas era explicitar la visión que cada asesor venía generando de la experiencia, es decir, recabar información del modo en que percibía, comprendía, interpretaba y valoraba el proceso desarrollado. El *primer curso* sólo se utilizó este instrumento a este nivel, siendo seis los asesores entrevistados, por la negativa de uno a ser encuestado, sujeto que abandonó la experiencia al finalizar este primer curso y fue reemplazado por otro; el segundo año, el equipo se había visto incrementado en dos personas por lo que fueron entrevistados los nueve asesores participantes. Indicar también, que el asesor-evaluador como apoyo externo a uno de los centros debía ser entrevistado al igual que sus compañeros. De esta forma, este sujeto se autoentrevistó en primer lugar siguiendo el protocolo propuesto para evitar las posibles contaminaciones a que indujeran los discursos presenciados del resto de asesores.

Ahora bien, el hecho de que el final del *segundo curso*, se considerara un momento decisivo con marcado carácter finalista y global, además de que el discurrir particular de las experiencias había dotado de gran relevancia a este punto del proceso en el que parecía consolidarse definitivamente o derrumbarse sin solución el trabajo realizado hasta el momento, se optó por realizar un mayor esfuerzo de evaluación, por lo que se decidió añadir a las entrevistas individuales otro instrumento que completara información. Así, se seleccionó el *autoinforme* escrito y pautado como la técnica más adecuada, en cuanto que requería un discurso más elaborado y sistematizado basado en la reflexión y el análisis individual de la experiencia desarrollada.

— *Asesores como grupo*. Los encuentros mantenidos por el conjunto de asesores que apoyaban este plan eran de importancia tal que debían ser sometidos a análisis riguroso por parte del asesor-evaluador, ya que no sólo ofrecían una información muy valiosa en relación al discurrir de las experiencias paso a paso, sino que era el foro donde se articulaban decisiones, se compartían preocupaciones y sugerencias, se reflexionaba acerca de la interacción del modelo con el contexto particular de desarrollo, se abordaba la autoformación de los asesores externos y, en definitiva, se construía el armazón común que sostenía este empeño. Las denominadas *actas/diario* del Grupo General de Apoyo resultan de la combinación de las actas levantadas por el coordinador del equipo, que debían ser aprobadas por el grupo, y del diario del asesor-evaluador asistente a todas ellas, a lo que se adjuntaba la memoria realizada al finalizar el curso y que resumía brevemente el camino recorrido en el seno de este foro. Este instrumento fue utilizado durante los dos años, al revelarse como de gran valor para la evaluación del proyecto.

3.6.3. *El proceso como informante*

El discurrir cotidiano de las experiencias constituía un punto fundamental de nuestro mapa previsto de información para conocer, comprender y poder interpretar, no sólo el propio proceso seguido, sino también las opiniones vertidas por otros informantes. Al iniciar el proyecto se adoptó el acuerdo de levantar acta de cada encuentro mantenido en los centros, recogiendo el mayor número de detalles posibles, de forma que se distribuyera a los profesores en la sesión siguiente y se modificara, si procedía, hasta aceptar su contenido. De esta forma, este documento se erigía como testigo fidedigno y consensuado de los acontecimientos que conformaron el devenir de cada experiencia. Además, se instó a los asesores a realizar igualmente actas de los encuentros mantenidos por los pequeños grupos de apoyos a los centros, que se añadieron a las anteriores intercaladas por fechas. De igual modo, a este documento se anexó la memoria de trabajo realizada por cada equipo de apoyo al finalizar el curso, siguiendo el protocolo de Formación en Centros, que exige el Consejo de Dirección de cualquier actividad realizada en su seno.

Ahora, hay que precisar que, durante el *primer curso*, no se dio formato alguno orientativo del contenido de las actas, de forma que en cada centro se adoptaron criterios

libremente. No obstante, durante el *segundo curso,* se discutió la necesidad de contar con una guía que permitiera dar mayor unidad y sistematicidad a los diarios de actas elaborados en cada experiencia, por lo que el asesor-evaluador hará una propuesta de diario pautado que será aprobado y utilizado por los apoyos externos como esquema común.

3.6.4. *Otros informantes*

Además de las fuentes de información ya descritas, se utilizaron otras vías que resultaron de gran utilidad para profundizar aún más en las coordenadas de este proyecto, tanto en las referidas a la configuración inicial del mismo y la consolidación de su estructura y marco general, como en las relativas a la concreción y desarrollo de cada experiencia en los centros.

En cuanto a los *documentos* recopilados, se recogieron tanto durante el primer como el segundo curso, escritos de diversa naturaleza que informaban de alguna forma del contexto en que se inserta el plan, las experiencias en que se concreta y los procesos y resultados vividos. Así, se recogieron documentos relativos a la historia y presente de iniciativas de formación e innovación anteriores o actuales de cada centro, los materiales utilizados y elaborados en el seno de este proyecto, las comunicaciones o documentos confeccionados por los asesores que presentaron a distintos encuentros a nivel nacional sobre Formación en Centros, los Planes de Actuación del CEP que daban marco a la experiencia que venía desarrollándose, etc.

En cuanto a los registros personales, realizamos una *entrevista* personal semiestructurada con el Coordinador del CEP, durante el primer curso, acerca de los antecedentes del propio proyecto. Considerábamos esencial articular alguna medida que nos permitiera ahondar en los entresijos de los inicios de este plan, para lo cual resultaba aconsejable interpelar directamente al promotor principal de esta iniciativa, que como presidente del Consejo de Dirección y miembro del Grupo General de Apoyo, podía ofrecernos una información más profunda y detallada que los documentos escritos. A su vez, este sujeto, por las funciones que desarrolla, se encontraba en una situación óptima para informarnos acerca de la historia de cada centro y las características de su contexto, aspectos que llevaron a determinar su selección.

3.7. Análisis de datos

Es posible distinguir dentro de este estudio distintos niveles de análisis que, aunque mantienen cierta independencia, se edifican uno s sobre otros para dar solidez y consistencia a los resultados y conclusiones que se derivan de este proceso de evaluación.

3.7.1. *Análisis en función de la naturaleza de los datos*

En un primer momento, se abordó el análisis particular de cada fuente de información empleada considerada individualmente, al objeto de conocer en profundidad los significados que esconde cada una de ellas, teniendo en cuenta la idiosincrasia que

Protocolo General de Evaluación de Actividades de Autoperfeccionamiento

↓

Protocolo de Evaluación de Proyectos de Formación en Centros

↓

INSTRUMENTOS EMPLEADOS

CURSO 90/91	CURSO 91/92
PROFESORES COMO INFORMANTES — Cuestionario de Evaluación de Actividades de Autoperfeccionamiento	PROFESORES COMO INFORMANTES — Cuestionario de Evaluación de Proyectos de Formación en Centro — Entrevista individual a muestra
ASESORES COMO INFORMANTES — Como individuos: Entrevista individual — Como grupo: Actas/Diario del Grupo General de Apoyo	ASESORES COMO INFORMANTES — Como individuos: Entrevista individual Autoinforme individual — Como grupo: Actas/Diario del Grupo General de Apoyo
PROCESO COMO INFORMANTE — Actas/Memoria de los centros	PROCESO COMO INFORMANTE — Actas/Memoria de los centros
OTROS INFORMANTES — Entrevista al Coordinador CEP — Varios documentos	OTROS INFORMANTES — Varios documentos

Figura 16.1: Fuentes de información e instrumentos utilizados en la recogida de datos.

presta el método utilizado, el informante en cuestión y el momento de su recogida al dato recopilado. En consecuencia, en estos análisis parciales, los datos se agrupan en función de la técnica empleada, el tipo de informante, y el momento del proceso en que se recoge la información. Ahora bien, para fines descriptivos, los tipos de análisis practicados son fundamentalmente de dos tipos en función de que la naturaleza de los datos sea cuantitativa o cualitativa.

— *Análisis de datos cuantitativos*: Los datos obtenidos a través de los dos cuestionarios empleados fueron codificados y sometidos a un análisis estadístico descriptivo a través del paquete estadístico SPSS/PC+. En un primer momento, nos hemos centrado en el análisis de frecuencias y porcentajes y medidas de tendencia central, como medias, medianas y modas, para el estudio de los resultados obtenidos en items y dimensiones; de igual forma, se han considerado por separado los datos obtenidos en cada centro para informar cada estudio de caso particular.

En un segundo momento, hemos realizado un análisis de correlaciones entre dimensiones y entre datos demográficos y dimensiones, considerando el cómputo total de

datos, para detectar concomitancias significativas entre variables que contribuyeran a comprender e interpretar procesos como el que aquí nos ocupa. Este tipo de análisis correlacional sólo ha sido empleado para el estudio contrastado o cruzado de casos.

— *Análisis de datos cualitativos*: Conforme se fueron recopilando estos datos, se fue procediendo a su transcripción íntegra por parte del evaluador, tarea que llevó gran cantidad de esfuerzo y tiempo. La necesidad de devolver informes de evaluación a las distintas audiencias, aconsejó abordar un primer análisis más superficial basándose en el registro condensado, utilizando unas serie de tópicos consensuados con el Grupo General de Apoyo, que resultaban de mayor interés a la hora de devolver información a asesores y profesores sobre el proceso seguido. Ahora bien, una vez se tuvo el cómputo total de datos, se sometió a análisis riguroso y exhaustivo empleando para ello un sistema de categorías único, construido por el evaluador de manera generativa a partir de los datos obtenidos, siguiendo un proceso sistemático próximo al análisis comprensivo propuesto por Taylor y Bogdan (1986).

Cada categoría fue definida operacionalmente, para establecer de manera unívoca su contenido y límites, y ejemplificada con fragmentos de textos extraídos del propio volumen de información recopilada. Con este sistema se codificó por dos veces toda la información textual obtenida, con un espacio de dos semanas entre una y otra, para ver la consistencia del sistema. Además, solicitamos a dos colegas que estudiaran el sistema construido y su aplicación a una serie de textos seleccionados al azar para valorar su aplicabilidad y coherencia. Una vez codificada toda la información con el sistema acordado, y utilizando para ello el programa de análisis cualitativo de datos AQUAD 3.0, se procedió al recuento de frecuencias de cada categoría y al agrupamiento espacial de los fragmentos textuales etiquetados con un mismo código.

El contenido de cada categoría así agrupado ha sido sometido a un análisis minucioso en el que se han detectado líneas discursivas básicas, sintetizadas a través de matrices de reducción como las sugeridas por Miles y Huberman (1984). Esto nos ha permitido presentar los hallazgos dentro de cada categoría siguiendo determinadas directrices reveladas por los datos. Los criterios que han inspirado este reagrupamiento de datos dentro de una misma categoría han sido varios en función de la naturaleza de ésta: orden cronológico, sucesos claves, distintos tipos de informantes o sujetos de características diferentes, elementos o tópicos referidos, procesos seguidos, etc.

3.7.2. *El estudio de casos como vía de análisis: el proceso de triangulación*

El estudio de casos constituye una perspectiva completa o diseño para la recogida, organización y análisis de la información, así como un modelo de presentación o informe de resultados. Para el análisis de cada caso o experiencia particular de cada centro se procedió a recopilar todos los datos referidos a cada unidad, que habían sido analizados parcialmente, agrupándolos por los criterios ya mencionados y siguiendo alguno de los dos procedimientos antes descritos. Consiguientemente, el proceso de análisis utilizado para los estudios de caso ha sido la triangulación, que ha permitido integrar y contrastar toda la información disponible para construir una visión global, exhaustiva y detallada

de cada experiencia particular. El análisis triangular realizado ha venido a desempeñar funciones de corroboración, elaboración e iniciación (Greene, Caracelli y Graham, 1989). Se han empleado tres tipos de triangulación en virtud del objeto de estudio:

— La *triangulación metodológica*: ésta se produce en dos direcciones. Por un lado se han conjugado datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa, dando lugar a los llamados diseños mixtos de evaluación, mientras que, por otro, se han empleado diversos métodos interpretativos para estudiar un mismo fenómeno.

— La *triangulación temporal* o de *momentos*: implica hacer un uso combinado de métodos longitudinales y transversales, de forma que los primeros implican recoger datos procedentes del mismo grupo en distintos momentos de la secuencia temporal, mientras que los segundos consisten en reunir datos relativos a procesos relacionados con el tiempo de grupos distintos en un momento determinado. Así, hemos procedido a contrastar resultados obtenidos en los distintos momentos empleados al objeto de detectar cambios y evoluciones experimentados en los procesos desarrollados y por los distintos sectores implicados.

— La *triangulación de informantes y sujetos*: conocer y contrastar los múltiples puntos de vista que se conjugan en una misma circunstancia constituye una práctica recomendable y esencial si se pretende aproximarse a un entendimiento profundo de la realidad que permita interpretaciones justificadas. Esta triangulación se ha realizado a dos niveles. Uno primero, que hemos denominado de informantes, con lo que nos referimos al análisis triangular de perspectivas, opiniones y juicios ofrecidos por los principales núcleos de información implicados: asesores, profesores y proceso. El segundo nivel supone la contrastación de los puntos de vista manifestados por los sujetos de indagación dentro de un mismo grupo de informantes (triangulación de sujetos). Así hemos comparado la visión de asesores que apoyan el mismo y distinto centro, y de profesores en función de su pertenencia a distintos equipos y centros, y en función de la actitud y grado de implicación manifestado en relación al proyecto, criterio por el cual han sido seleccionados.

Para abordar estos tres procesos de triangulación, se construyó un sistema de categorías común para toda la información de tipo textual, que a su vez se ha hecho corresponder a los items y dimensiones de los cuestionarios utilizados. Esto ha sido posible gracias al hecho de que los instrumentos han sido construidos en virtud del Protocolo de Evaluación de Proyectos de Formación en Centros, ya mencionado, que ha aportado la coherencia y unidad necesaria a la información recogida. Asimismo, los análisis particulares realizados permiten abordar el contraste sin perder de vista las coordenadas particulares en que se obtienen los datos en cuestión (tipo de informante, sujeto, momento del proceso, técnica empleada).

3.7.3. *Análisis cruzado o contrastado de casos*

Este tipo de análisis se revela cada vez con mayor fuerza como vía plausible y recomendable de potenciar y enriquecer los resultados obtenidos en estudios de casos individuales, ya que excede la visión idiosincrásica y puntual de éstos para llegar a resultados y conclusiones de mayor poder explicativo y generabilidad. Resulta especial-

mente válido en el análisis de estudio de casos en estratos, como es nuestro caso, donde se aborda la evaluación de un programa o plan que consiste en el desarrollo de varios proyectos particulares. En tales circunstancias, la selección de casos no atiende más que al criterio de constituir parte del objeto global de estudio. Tras realizar un estudio particular de cada caso manteniendo su entidad única y holística, es preciso abordar un análisis global del plan como unidad o caso en sí mismo, contrastando las experiencia que lo componen. Además, un análisis cruzado de casos permite exceder las coordenadas particulares de este plan para llegar a construir teoría fundamentada o sustantiva (Glaser y Strauss, 1967).

Este análisis supone realizar un tipo de triangulación de resultados y conclusiones (Kidder y Fine, 1987) que implica hacer un contraste transversal de los hallazgos y consecuencias derivados de cada caso, donde los ejes horizontales vienen a coincidir con las categorías utilizadas que dan forma y formato a cada estudio. Pero, a su vez, se emplean otros datos y resultados no contemplados en los análisis individuales. De esta forma, el material base con el que se construye y realiza este análisis cruzado consiste en el análisis de contenido de las distintas categorías consideradas, las medidas de correlación y de tendencia central de las dimensiones de los cuestionarios empleados, y los análisis de frecuencias y porcentajes de las categorías en los agrupamientos realizados en los datos textuales en función del total obtenido por cada dimensión y cada fuente de información al que pertenecen.

Así nacen nuevos patrones de resultados, se modifican, sintetizan o subdividen los considerados en los estudios de casos individuales, y surgen nuevas formas de agrupamiento de los mismos. Esto no es más que el reflejo del surgimiento de un nuevo modo de ver y comprender los hallazgos obtenidos, que construyen un informe más sofisticado, abstracto y de mayor nivel conceptual, en el que ya no se busca la caracterización singular y contextualizada de cada experiencia, sino derivar líneas de explicación y argumentación que exceden de lo concreto.

3.8. Resultados y conclusiones: niveles, tipos y uso de informes

Siguiendo las recomendaciones de Goetz y LeCompte (1988), los resultados y conclusiones obtenidos han servido para construir distintos tipos de informes, de diferente nivel de abstracción y complejidad, que inciden sobre objetivos distintos y responden a análisis también diferentes, por lo que el uso que se hace de ellos resultará igualmente plural. En esta síntesis (ver figura 16.2), justificaremos la presencia y esencia de cada nivel de informe, pero resulta del todo imposible referirse ni tan siquiera mínimamente a su contenido debido a su extensión y complejidad.

3.8.1. *El sistema de categorías*

El sistema de categorías construido a partir de los datos y utilizados para el análisis sistemático y común del corpus total de información recogida, constituye el primer nivel de informe de resultados considerado en este trabajo. Cuando es elaborado a

NIVELES DE ANÁLISIS	NIVELES DE INFORME
I NIVEL D. Cuantitativos → Análisis estadístico D. Cualitativos → Registro condensado → Sistema de categorías	SISTEMA DE CATEGORÍAS
II NIVEL Triangulación-metodológica Triangulación-temporal y sujetos Triangulación informantes	INFORMES DE PROCESO ESTUDIOS DE CASO
III NIVEL Análisis cruzado de casos	INFORME GLOBAL DEL PLAN
Integración teórica	INFORME FINAL CONCLUSIONES

Figura 16.2: Niveles de análisis de datos y de informe de resultados y conclusiones.

través de procesos inductivos, el sistema categorial se considera como producto o resultado de investigación, que supone un primer nivel de abstracción o mapa de representación de los patrones o tópicos relevantes por los que se configura la visión o perspectiva de los implicados en un proceso acerca del mismo, indicando las direcciones de atención o los elementos que condicionan, de alguna medida, la aproximación al objeto de estudio; esto es, en cuanto que representa patrones, conceptos o tópicos significativos en el estudio de un fenómeno u objeto concreto.

Este sistema consta de 39 categorías distribuidas entre las cuatro grandes dimensiones, que han permanecido como ejes del trabajo de recogida de información:

— *Contexto:* recoge todos aquellos elementos que configuran el marco referencial en que se inserta el proceso de formación que pretende evaluarse, en sus vertientes estática y dinámica. Se divide en dos bloques principales: el contexto exterior y contexto interior.

— *Programa/modelo*: acoge aquellos apartados que permiten configurar el perfil de este programa de formación. El carácter generativo e inductivo del modelo que se experimenta obliga a incorporar aspectos de proceso, cuyo contenido viene a concretar la edificación particular del programa en cada caso.

— *Desarrollo*: recoge aquellos elementos que vienen a entretejer el proceso de puesta en marcha del proyecto, por lo que agrupa los factores que constituyen la parte más dinámica de esta experiencia.

— *Impacto:* incluye aquellos elementos referidos a los resultados o logros conseguidos, o los indicados expresamente por su ausencia, en los distintos niveles consi-

derados. Por tanto, refleja la incidencia del proyecto en relación, no sólo a la consecución de los objetivos del mismo, sino a cualquier aspecto que sea considerado como impacto por los implicados en la experiencia.

3.8.2. *Los informes de proceso*

Un segundo nivel de informe de resultados consiste en los documentos construidos al objeto de devolver información a las audiencias directamente implicadas en la experiencia acerca de los resultados de evaluación. Supone un discurso más elaborado que exige una integración comprensiva y holística, aunque sintética, de hallazgos, al objeto de incrementar el entendimiento de los sujetos afectados acerca del proceso en el que participan e iluminar la toma de decisiones de cara a intervenciones futuras. También hemos considerado informes de proceso a la información verbal devuelta de manera habitual a los implicados, particularmente a los asesores y Consejo de Dirección del CEP.

En cuanto a los informes formales escritos, se decidió que fueran dos los momentos para la elaboración y devolución de los mismos, en los primeros trimestres de cada curso siguiente, una vez analizada la información recogida en los finales del anterior. Se consideró la necesidad de permitir a las audiencias replicar al contenido de los informes, por lo que a los profesores se les interpeló por escrito acerca de la convergencia entre la situación descrita y la experimentada a través de una hoja de respuesta que acompañaba a cada informe. A los asesores se les entrevistó grupalmente por equipo de apoyo a cada centro; en tales encuentros se procedió al análisis, interpretación y contrastación de los resultados. Debemos señalar que al finalizar el primer año se construyó un informe de proceso común para todas las audiencias, mientras que al finalizar el segundo año se elaboró uno particular para cada una: profesores, asesores y Consejo de Dirección en función de sus necesidades e intereses particulares.

3.8.3. *Los estudios de casos*

Éstos constituyen una modalidad de informe que supera a la anterior en abstracción, aunque por su naturaleza ostenta una dimensión fundamentalmente idiosincrásica (tipo de caso analítico lineal). Constituye un formato de presentación de los hallazgos en el que se pretende no sólo la descripción somera de datos reducidos y organizados, sino un mayor grado de elaboración, interpretación e integración sobre su significado, sentido y relevancia. Esta dualidad constituye una de las mayores ventajas del estudio de caso como modelo de presentación de conclusiones que facilita el aprendizaje vicario.

Este nivel de informe se halla conformado por los estudios de caso correspondientes a cada una de las tres experiencias o proyectos que comprenden el desarrollo del plan global objeto de evaluación, precedidos por el estudio detallado del marco estructural en que se insertan y les presta unidad y coherencia; esto es, el análisis detallado de las coordenadas de desarrollo de dicho plan y la estructura de apoyo creada para sostener su implementación.

Los estudios de casos, como modalidad de informe, van destinados a audiencias más amplias de las directamente implicadas, ya que suponen una vía de presentación e

interpretación de datos en la que los lectores pueden seguir el proceso desarrollado por el evaluador, comprender los argumentos que le llevan a realizar sus afirmaciones y extraer sus propias implicaciones; constituye por tanto un tipo de documento que informa la teoría y la acción. Estos estudios de casos fueron devueltos al CEP como informe final de cada una de las experiencias desarrolladas en el seno del Plan Experimental de Formación en Centros. De igual forma, consideramos como audiencia de los mismos a la comunidad de prácticos y teóricos de la FPP.

Sólo señalar que se estructuran en función del sistema de categorías construido, antecedidos por una breve descripción sintetizada de la experiencia que permite la integración posterior del discurso analítico que supone. Los epígrafes con los que titulamos cada caso vienen a sintetizar de manera escueta las claves más representativas de la historia de cada caso:

MARCO ESTRUCTURAL DEL PLAN	
CENTRO 1:	La fuerza del deseo. La voluntad como motor de cambio.
CENTRO 2:	La serenidad de la madurez. La innovación como tradición transformada.
CENTRO 3:	La torre de Babel. La incomunicación como texto de la innovación fracasada.

3.8.4. *El informe global del plan o de resultados de la contrastación de casos*

Este cuarto nivel alude al informe derivado del análisis cruzado de casos que constituye un tipo de informe de resultados alusivo, no a cada experiencia analizada, sino al proyecto global desarrollado, y en el que el grado de elaboración y conceptualización se eleva considerablemente al trascender las fronteras de cada caso para articular patrones y ejes de explicación de un nivel acusado de generalidad (Tipo de caso comparativo). No obstante, aún mantiene cierto carácter situacional en cuanto que se preocupa por reflejar el modo en que se traducen las afirmaciones generales en situaciones específicas, lo que mantiene una dualidad concreta/abstracta de gran valor en lo que se denomina teoría sustantiva o fundamentada. Las audiencias consideradas en la construcción de este tipo de informe son dos: el propio CEP que inicia y sostiene este plan, al dotarle de criterios y argumentos para la valoración final de la experiencia y la articulación futura de este modelo de mejora escolar, y la comunidad de teóricos y prácticos de la Formación Permanente, ya que ofrece todo un abanico de conceptos, clasificaciones, relaciones, proposiciones, etc. que contribuyen al entendimiento y orientan la acción en este campo de intervención educativa.

Los resultados/conclusiones de este informe giran en relación a las siguientes cuestiones:

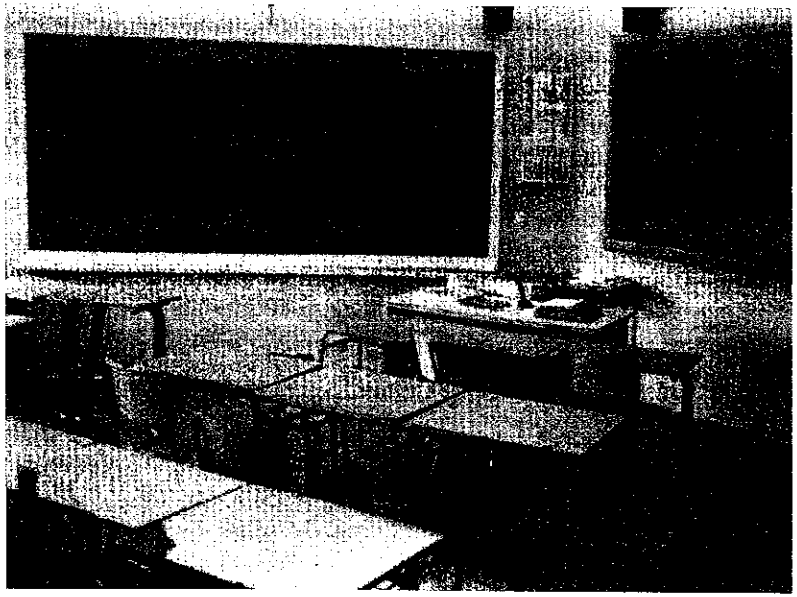
INFORME GLOBAL DEL PLAN	
— Los profesores	— El modelo
— El centro	— La puesta en práctica
— El apoyo externo	— El impacto
— El sistema	

3.8.5. *El informe final de conclusiones*

Supone un quinto nivel de informe de grado máximo de abstracción y generabilidad, donde se procede a la integración teórica augurada, buscando la imbricación mutua entre el marco teórico que prelude este trabajo y los resultados obtenidos en el mismo en sus distintas facetas y niveles. Responde a un tipo de caso o informe de construcción teórica, ya que se compromete a elucidar, completar o apoyar una posición conceptual. Este tipo de informe va dirigido fundamentalmente a la comunidad de teóricos y prácticos preocupados por la Formación Permanente del Profesorado y su evaluación.

Aquí el referente contextual es mínimo, es decir, el distanciamiento de los datos brutos resulta máximo, pero el hecho de haber procedido de manera gradual y progresiva en este ascenso de lo particular a lo abstracto elimina el riesgo de aventurarse hacia explicaciones intuitivas y sin fundamentar. Las conclusiones recogidas en este informe se articulan en función de cuatro vértices fundamentales:

INFORME FINAL DE CONCLUSIONES
1 En relación a los procesos formativos, de cambio y mejora escolar.
2. En relación al apoyo externo a los centros.
3. En relación al modelo de Formación Centrada en la Escuela.
4. En relación a la evaluación de procesos formativos, de cambio y mejora escolar.



La mejora escolar supone transformar las condiciones internas del centro.

Por último, indicar que para incrementar la validez de los hallazgos y conclusiones vertidos a lo largo de los distintos niveles de informe señalados, se han utilizado distintas vías como la presencia prolongada del evaluador en el campo, la triangulación en sus distintas modalidades, la comprobación con los participantes, y la edificación progresiva de conclusiones y distanciamiento temporal de los datos.

REFERENCIA S BIBLIOGRÁFICAS

Fullan, M. (1985). Change Processes and Strategies at the Local Level. *The Elementary Schaal Journal, 85* (3), 391-421.

Gephart, W.J. y Ayers, J.B. (1988). *Teacher Education Evaluation.* Norwell: Kluwer Academic Publishers.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory.* Chicago: Aldine Publising CO.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

Granado, C. (1995). *La evaluación de la formación permanente del profesorado: la evaluación del plan experimental de formación en centros del CEP de Sevilla.* Universidad de Sevilla: Tesis doctoral inédita.

Greene, J.C.; Caracelli, V.J. y Graham, W.F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255-274.

Havelock, R. (1971). The Utilisation of Educational Research and Development. *British Journal of Educational Technology, 2* (2), 84-98.

Kidder, L.H. y Fine, M. (1987). Qualitative and Quantitative Methods: When Stories Converge. *Multiple Methods in Program Evaluation. New Directions for Program Evaluation,* (35), 57-75.

Martínez Bonafé, J. (1991). *Proyectos curriculares y práctica docente.* Sevilla: Diada.

Miles, M. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods.* Beverly Hills, CA: Sage Pub.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods.* Newbury Park: Sage Pub.

Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO XVII

LA DIFÍCIL CONVIVENCIA DE INTERESES EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE

Soledad García Gómez

En este capítulo se presenta de forma resumida un informe de investigación cualitativa en el campo de la formación permanente del profesorado. Se trata de un estudio de corte etnográfico e interpretativo acerca de una actividad de formación realizada durante tres años en un Centro de Profesores (CEP) de la provincia de Sevilla.

Tras exponer el marco conceptual de partida y el diseño de la investigación, así como algunas notas sobre su desarrollo, se aborda el apartado de conclusiones desde una perspectiva parcial y fragmentaria, dadas las limitaciones de espacio. Es decir, no se hace referencia al conjunto de conclusiones redactadas a partir del análisis e interpretación de los datos elaborados para abordar los objetivos propuestos. Sólo se recoge una de las numerosas parcelas de los resultados, aquélla relativa a la configuración de la excesiva diversidad de intereses entre los miembros del Seminario como un obstáculo para sus procesos de desarrollo profesional. Entre otras cuestiones, esa diversidad se hizo palpable en la presencia de finalidades u objetivos diferentes acerca de la propia actividad de formación.

1. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

El profesorado y, concretamente, su formación durante el ejercicio de la profesión han sido objeto de investigaciones diversas desde enfoques o modelos diferentes. Pero, ¿qué sentido tiene investigar sobre la formación permanente del profesorado? Una de las numerosas razones que se pueden esgrimir para justificar este objeto de es-

tudio procede de la asunción del papel tan relevante que el profesorado desempeña en el sistema educativo, especialmente en procesos de reforma.

Otras aproximaciones al tema provienen de la consideración de las estrategias y actividades de formación permanente como la vía propicia para facilitar procesos de desarrollo profesional en el profesorado, es decir, se asocia la formación al propio desarrollo del docente como profesional de la enseñanza, quedando al margen las demandas e intenciones de la administración educativa, para resaltar las necesidades e intereses del profesorado que decide o no participar en estas lides. De todas formas, conviene destacar que formación permanente y desarrollo profesional del profesorado no siempre son las dos caras de la misma moneda.

Las actividades formativas que se han venido realizando han incidido tan poco en los procesos de desarrollo profesional del profesorado como para que, actualmente y para "paliar" esta situación, se evite el uso de la expresión *formación permanente* en favor de *desarrollo profesional*, dado el interés por enfatizar el deseo de que aquélla promueva éste.

Tras una década identificada plenamente con este hecho, empiezan a oirse voces que demandan una formación permanente que realmente incida en el profesorado, superando el aprendizaje de técnicas o recursos concretos para contribuir a su desarrollo, a su mejora, a su avance progresivo como profesionales, mediante la puesta en marcha de contextos de enseñanza-aprendizaje que primen la reflexión, el análisis, la investigación, el intercambio de ideas y experiencias, los debates y discusiones, la cooperación, la autonomía, la dialéctica teoría-práctica, ..., en lugar de aquellos otros procesos caracterizados por las pautas propias de un enfoque académico o técnico de la formación del profesorado (Zeichner, 1983; Feiman-Nemser, 1990).

El diseño, desarrollo y evaluación de este tipo de procesos formativos es aún muy incipiente siendo mínima, por tanto, la presencia de investigaciones al respecto. Como señalan Egido y otras (1993) en el trabajo ya referido, es a principios de los 90 cuando comienza a emerger un nuevo campo de investigación interesado por "describir, evaluar y mejorar programas o sistemas de formación permanente puestos en marcha con anterioridad a la investigación" (p. 39).

Este tipo de investigaciones pretende contribuir a la configuración de un modelo alternativo de formación permanente que tenga como referente un enfoque de la enseñanza crítico e investigativo (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993) y, por lo tanto, hay que encuadrarlo en una concepción alternativa de la escuela, del sistema educativo y de la sociedad, marcada por principios democráticos, justos y solidarios.

Es éste el esbozo del marco conceptual de la investigación que se presenta en los apartados siguientes. En este caso, el propósito ha sido investigar, desde planteamientos cualitativos e interpretativos, una actividad de formación permanente del profesorado concreta, teniendo como claro referente tanto ese modelo didáctico alternativo citado como una propuesta de formación permanente para el desarrollo profesional del profesorado implicado en la actividad (Holly, 1989; García Gómez y Porlán Ariza, 1992; Grupo Investigación en la Escuela, 1992; Guskey, 1994).

2. PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

La necesidad de la formación permanente parece estar asumida por todos (es fácil de comprobar en las disposiciones legales y publicaciones diversas), se suscribe que es conveniente que el profesorado haga actividades de formación que les permitan avanzar en su desarrollo como buenos profesionales de la enseñanza. Sin embargo, no todos los aspectos o vertientes de la formación permanente están igual de claros, o asimilados al mismo nivel por la comunidad educativa.

En esta línea, nos podemos plantear un sinfín de interrogantes (Blackman, 1989), entre los cuales destacamos los siguientes: ¿qué repercusiones tiene la formación permanente del profesorado en las aulas y lógicamente en alumnas y alumnos?, ¿qué modelo didáctico debe orientar la formación permanente?, ¿cómo se configuran las actividades de perfeccionamiento?, ¿qué opinan los maestros sobre esta formación?, ...

A partir de este listado de preguntas se puede deducir cuál es la problemática que me preocupa y que ha sido el eje referencial de esta investigación: *conocer qué tipos de actividades o estrategias de formación permanente favorecen el desarrollo profesional de los maestros y las maestras, y repercuten en las escuelas y en la sociedad, mediante la formación integral de niños y niñas.* En definitiva, el interés ha estado centrado en conocer con mayor profundidad y amplitud el campo de la formación permanente, conocimiento que considero imprescindible para poder actuar en esta parcela de nuestro trabajo como formadores de formadores (tanto en la formación inicial como en la permanente).

La amplitud de la temática es tal que, a pesar de que el entusiasmo por el tema me llevaba a planteamientos muy ambiciosos, en su momento consideré como más razonable y viable el limitar el abanico de cuestiones a abordar. Esto se tradujo en la delimitación o definición de una serie de objetivos que se presentan a continuación, tras caracterizar brevemente la actividad de formación permanente del profesorado que ha servido de "mediadora" para acercarnos a la problemática referida y en torno a la cual se concretan los objetivos.

Estando colaborando en el desarrollo del Plan de Actuación de un Centro de Profesores surgió la conveniencia de constituir un Seminario que acogiese a aquellas maestras que habían venido participando en actividades anteriores con bastante interés y que demandaban continuar sus procesos de formación, así como a los maestros que en esos momentos estaban trabajando en el CEP desempeñando puestos como los de coordinador del Departamento de Informática, coordinador del Departamento de Medios Audiovisuales, asesor de primaria e incluso coordinador del propio CEP, interesados en profundizar en su formación como formadores.

Así pues, en noviembre de 1992 se constituyó este Seminario del cual pasé a ser la asesora, y nos dispusimos a trabajar juntos, con reuniones quincenales protagonizadas por un equipo de doce personas interesadas en la mejora de la escuela, en las que se abordaban temas diversos, yendo desde el cuestionamiento de los procesos de aprendizaje al diseño, desarrollo y evaluación de una unidad didáctica, pasando por el estudio

del diario del profesor como un recurso para facilitar la reflexión sobre la práctica docente, así como por el estudio de la investigación como un principio didáctico, por poner sólo algunos ejemplos.

Las características de este Seminario reflejaban, en cierta medida, el marco conceptual de este trabajo, el cual se iría configurando, clarificando y moldeando a lo largo de todo el proceso investigativo.

Como acabamos de ver, el objeto de estudio de este trabajo es un seminario de formación permanente, denominado *Seminario de Desarrollo Profesional Azahar*, organizado en el marco de un Centro de Profesores de la provincia de Sevilla. Este Seminario en su conjunto, así como cada una y cada uno de sus miembros son el foco de la investigación. En un primer momento, consideré fundamental el conocer el Seminario en sí mismo, cómo era, cómo se gestó, cuáles eran sus antecedentes, quiénes sus miembros, qué contenidos estaba abordando, cuáles eran los rasgos fundamentales de la metodología empleada, cuáles las variables organizativas, cómo se estaba evaluando su funcionamiento y sus logros, qué tipo de relaciones se establecían con el paso del tiempo entre las personas que lo constituíamos, etc.

Por todo ello, se puede definir uno de los objetivos de esta investigación como *la descripción de la actividad de formación permanente del profesorado* que se prolongó durante tres cursos escolares (1992/95). Lógicamente, esta descripción entraba dentro de un planteamiento más ambicioso (completado con el siguiente objetivo), que pretendía describir para conocer, conocer para intervenir e intervenir para mejorar (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993). Así, el conocimiento de las características del Seminario se enriquecería notablemente con otra dimensión de la investigación, se trataba de trascender el nivel de descripción para ocuparnos de la identificación de los elementos y los procesos que venían favoreciendo el desarrollo profesional de las maestras y los maestros implicados, así como de aquéllos que estaban obstaculizando ese desarrollo. En esta línea también me interesaba conocer las limitaciones de las actividades de formación con estas características, las influencias positivas o negativas del contexto, los cambios que acontecían en las prácticas docentes de estos maestros y estas maestras, las innovaciones que se habían puesto en marcha en las aulas y en los planes de formación del profesorado, etc.

El segundo objetivo de la investigación sería pues *el analizar en su conjunto la actividad de formación permanente desarrollada,* al objeto de profundizar en tres objetivos parciales: a) en qué medida se daba desarrollo profesional en las y los miembros del Seminario, b) qué favorecía sus procesos de desarrollo profesional, y c) qué obstaculizaba tales procesos.

Este análisis del Seminario debía permitirnos conocer qué características del proceso de formación desarrollado facilitaban la aproximación al propósito básico de toda actividad de este tipo: la formación, el desarrollo, los cambios, los avances en la práctica docente.

Como ya sabemos, una investigación es un complejo proceso mediante el cual interrogamos a la realidad, recopilando información diversa por unos u otros procedimientos, al objeto de responder a uno o a varios problemas. Uno de los rasgos que atribuimos a cualquier investigación cualitativa en el ámbito educativo es la flexibilidad, el no tener determinados de antemano todos los pasos a dar y la forma de hacerlo, para poder adecuar el proceso según vaya desarrollándose. Estamos ante una perspectiva de investigación incierta, que se construye y deconstruye continuamente; aquí radica, o al menos eso creemos, una de sus principales dificultades y uno de sus principales retos. Ello repercute en que, tanto la formulación de los problemas, de los objetivos, como de las hipótesis, no es una labor totalmente previa a la recogida de información, elaboración y análisis de los datos, e interpretación de resultados. Ambas vertientes viven una intensa relación dialéctica mediante la cual se van configurando, modificando, definiendo, ...

Por lo tanto, es de destacar que tanto la delimitación del problema comentado como el planteamiento de los objetivos expuestos, y las hipótesis que paso a presentar no quedaron completamente definidos en la primera fase de este trabajo, más bien habría que decir que se fueron gestando en paralelo con el mismo. Es difícil por ello, concretar cuáles han sido las hipótesis que han guiado el trabajo de asesoramiento al Seminario, cuáles las que han guiado el proceso de investigación, cuáles las que se han configurado a la luz de los resultados, y cuáles las que se han delimitado en el momento de redacción del informe final.

En relación al primer objetivo (descripción del Seminario) pensaba que sería un recurso muy valioso, tanto para los miembros de éste como para la asesora, el contar con una descripción sistemática y rigurosa del mismo, que nos permitiese recomponer todo el proceso y que fuese el punto de arranque de reflexiones en relación a la formación permanente y en relación a los procesos de aprendizaje de las maestras y los maestros implicados, así como sobre la validez del Seminario en sí mismo.

Así, una primera hipótesis se define de la siguiente manera: conocer las características del Seminario puede ser un recurso muy valioso para que los maestros y las maestras participantes en la actividad reflexionen en relación al trabajo realizado, a sus propios procesos de aprendizaje, a la traslación al aula y al centro de los planteamientos didácticos estudiados, y a la formación permanente a nivel general.

También pensaba que esta descripción del Seminario sería muy valiosa para la asesora del mismo ya que, como indicamos en otro lugar, es escasa la evaluación de los procesos de formación que se ponen en marcha, sobre todo desde la perspectiva de los propios facilitadores, asesores o ponentes (OCDE-CERI, 1985; Gimeno Sacristán, 1993; Elliott, 1989; Yus Ramos, 1991a y 1991b; Granado Alonso, 1994; Granado Alonso y Gil Flores, 1994; etc.).

En relación al segundo objetivo son varias las hipótesis formuladas en una: para que una actividad de formación permanente facilite el desarrollo profesional de los docentes tiene que atender a una serie de criterios o rasgos. Entre éstos están: ser un proceso largo y continuo, sin presiones; que los miembros constituyan un equipo cohesionado; que se respeten los procesos diversos de aprendizaje; que se combine la teoría con la práctica; que se analice la práctica real de los participantes y sus concepciones implícitas; que las relaciones con el asesor sean fluidas; que haya bastante reflexión individual y colectiva; que haya interés y compromiso por parte de los miembros; que

no haya intereses encubiertos (certificados, sexenios, ...); y, que esté claro el perfil de docente al que se aspira.

Es evidente que estos rasgos mencionados pueden ser desglosados y perfilados con mucha mayor nitidez, pero por razones de espacio vamos a prescindir de tal descripción.

Parece evidente que al ser en este caso la investigación la que se acomodaba al Seminario principalmente y no al revés, no se contaba con muchas hipótesis iniciales acerca del segundo aspecto, dado que al ser la investigadora quien había diseñado la actividad y quien la asesoraba, iba a tratar de obviar cualquier aspecto que pareciese potencialmente perjudicial. Sin embargo, el transcurrir del Seminario ha mostrado que sí ha habido, a pesar nuestro, elementos o cuestiones que han complicado su devenir así como el desarrollo profesional de sus integrantes. Por ello, las hipótesis que se pueden formular al respecto son tardías o cuando menos no totalmente previas al inicio de la investigación.

De todas formas, voy a comenzar con algunas hipótesis de las que se podría decir que abordan planteamientos más positivos.

— Los procesos de desarrollo profesional se ven muy favorecidos por el clima de confianza que se establece entre compañeros y compañeras.
— La libertad para hablar con claridad sobre el trabajo práctico que realiza cada uno es imprescindible para superar el individualismo, compartir problemas y tratar de afrontarlos de forma cooperativa.
— La reflexión teórica ha de ir pareja al análisis de la práctica docente; aquélla tiene sentido si es para abordar los problemas que ésta nos suscita.
— El grupo o equipo de trabajo debe buscar sus propios mecanismos de autorregulación, debe ser artífice de su propio proceso.
— El asesor desempeña una difícil función, ha de convivir con la disyuntiva de respetar el proceso de aprendizaje y participar como uno más, o actuar como facilitador y en determinadas ocasiones imponer sus planteamientos.

Por otra parte, a partir de los aspectos que se han definido como de un carácter más negativo de este Seminario, se pueden formular algunas hipótesis:

— La diversidad de intereses, disponibilidad, nivel de desarrollo, compromiso, caracteres, etc., enriquece siempre y cuando no sea excesiva, ya que puede convertirse en un serio obstáculo para el trabajo a desarrollar.
— Los procesos de formación extensos provocan la creación de lazos muy estrechos entre profesores y asesores, llegando a crear una dependencia excesiva, que puede bloquear el transcurrir normal de la actividad, prolongándola inútilmente.
— La convivencia entre profesores que trabajan en centros escolares y profesores que trabajan en Centros de Profesores puede llegar a ser muy difícil al no compartir en muchos casos (y aunque resulte sorprendente) referentes básicos para las tareas a desempeñar.
— La falta de experiencia y de otras cualidades por parte del asesor puede condicionar sobremanera el proceso.

Pues bien, todas estas hipótesis han estado presentes a lo largo del proceso de investigación desde el momento de acceso al campo hasta la salida de éste, aspectos que paso a tratar en el próximo apartado.

3. EL ACCESO Y EL ABANDONO DEL CAMPO

Tanto el acceso como el abandono del campo, propios de las investigaciones cualitativas, tuvieron en esta ocasión un desarrollo peculiar ya que el hecho de que la investigadora desempeñara el papel de asesora condicionaba esta cuestión. Aquella circunstancia también estuvo afectada por el hecho de que el inicio de la investigación fuese posterior al inicio de la actividad de formación.

Comenzar la investigación un año más tarde implicaba que habría información interesante que nunca se podría obtener por no haber realizado el diseño desde el primer día, lo que obligaba a manejar la información disponible de ese primer año recogida con otros propósitos. Sin embargo, quizás fuese positivo por el hecho de que a lo largo de ese tiempo se habían establecido buenas relaciones afectivas entre los miembros del Seminario y la asesora, y no hubo ningún problema para que accediesen sin reservas a ser protagonistas de la actividad que iba a ser investigada. La contrapartida de esta cuestión pudo estar en que quizás hubo quien se sintió obligado o presionado a asumir esta nueva labor sin que realmente le pareciese oportuno. Por otra parte, mi permanencia continuada en el Seminario me hizo observadora participante o participante observadora de excepción, sin que esto provocase ningún tipo de complicación o conflicto.

El abandono del campo vendría a coincidir con la finalización de la actividad de formación, la cual pudo verse afectada por la propia investigación, en la medida en que la difusión entre los miembros del equipo de los resultados preliminares de aquélla creó un importante malestar que incitó y condujo, en cierta medida, hacia su término. Aun cuando durante el desarrollo del Seminario se fueron combinando las fases de recogida de datos con la de análisis y debate de éstos, la redacción del informe final se realizó cuando la actividad de formación ya había concluido, sin que hubiese un compromiso de hacerlo llegar a los miembros del Seminario y participantes de la investigación.

4. LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y LA ELABORACIÓN DE DATOS

Como ya se ha indicado, a lo largo del primer año de existencia del Seminario había venido recogiendo información sobre éste de forma no planificada, mediante diversas técnicas y procedimientos en el transcurso de las sesiones del mismo, al objeto de contar con una cierta retroalimentación del proceso que permitiese ir evaluando el trabajo, para reconducirlo como fuese necesario si se estimaba oportuno. Cuando me planteé a finales del año 1993 el formalizar la investigación sobre el trabajo que veníamos realizando fue necesario hacer una valoración de cuál era la información disponible, y de cuáles serían, en función de los objetivos formulados, los datos que

necesitaba recopilar y elaborar para afrontar el estudio de caso, siendo el caso, lógicamente, el propio Seminario como actividad de formación permanente de maestros y maestras de enseñanza infantil y primaria.

En el cuadro 17.1 se presentan los instrumentos de recogida y elaboración de datos utilizados en los tres años que he trabajado con este equipo de docentes preocupados por su desarrollo profesional.

Año	Duración	Instrumentos
PRIMERO	Nov. 1992 a Junio 1993 (7 meses)	• Diario de la asesora • Actas de las sesiones • Documentos entregados por la asesora • Grabación en audio de una sesión
SEGUNDO	Sept. 1993 a Julio 1994 (10 meses)	• Diario de la asesora • Actas de las sesiones de la coordinadora • Entrevistas • Cuestionario sobre aportaciones • Documentos entregados por la asesora • Grabación en audio de reuniones
TERCERO	Oct. 1994 a Mayo 1995 (7 meses)	• Diario de la asesora • Actas de las sesiones de la coordinadora

Cuadro 17.1: Instrumentos de recogida y elaboración de datos utilizados en esta investigación.

Como se puede apreciar en el cuadro, en el primer curso sólo se disponía de información relativa al transcurrir de las sesiones, y de los documentos entregados por la asesora, donde se incluía tanto la planificación inicial del Seminario, como las recopilaciones del trabajo que se venía realizando, guiones entregados para orientar la reflexión, etc.

En el curso siguiente, momento en el que se decidió que el Seminario iba a ser objeto de estudio de una investigación cualitativa, ya se contaba con informaciones provenientes de otra modalidad de actas, las realizadas por la persona que hacía las funciones de coordinación administrativa de esta actividad; se grabaron más sesiones en audio; realicé entrevistas a cada miembro del equipo; y, por último, se pasó un cuestionario acerca de la marcha del Seminario en relación a sus aprendizajes.

Durante el último curso (1994/95) se elaboró un Informe parcial que caracterizaba y hacía una primera evaluación de la actividad en su conjunto. Este informe fue negociado con los participantes en el Seminario, y cada uno de ellos confeccionó su réplica al original. Las sesiones de negociación de éste fueron grabadas en audio.

A continuación se van a describir las técnicas y procedimientos empleados para elaborar los datos analizados en esta investigación.

Es destacable la continua triangulación de los datos realizada la cual se ha presentado de tres formas diferentes (Santos Guerra, 1988): de una parte, se ha realizado

una *triangulación de métodos*, al utilizarse instrumentos diversos para recoger información sobre un mismo aspecto; por otra parte, ha habido *triangulación de sujetos*, ya que cada maestra y cada maestro del equipo se ha pronunciado sobre las cuestiones; y, por último, ha habido *triangulación de momentos*, al haberse recogido información sobre una misma temática en momentos diferentes.

a) *La observación participante*. En este caso, la observación participante ha sido una constante al desempeñar un doble papel en el Seminario: asesoramiento e investigación, por lo cual he sido testigo de excepción de todo el proceso sin tener que adoptar los rasgos que caracterizan al objeto de estudio, porque de hecho, era parte natural del mismo.

Por todo ello, mi papel queda mejor definido desde la perspectiva de participante que observa que de observadora que participa. La observación en este trabajo no hay que entenderla como la fuente de datos prioritaria de la investigación ni como proceso de indagación (Evertson y Green, 1989).

Es evidente que mi presencia constante en las sesiones de trabajo me hacía testigo de excepción de todo el proceso. La observación participante fue una constante que facilitaba y obstaculizaba al mismo tiempo mis tareas en las reuniones. Para algunos autores, implica la total subjetividad de las opiniones y enfoques del investigador, y desde otros puntos de vista, es una situación muy valiosa por cuanto ofrece información de primera mano, nadie como el investigador presente en el contexto real puede ofrecer una información más válida para el proceso indagativo.

b) *El diario de las sesiones*. Este fue realizado por la asesora y era concebido por ésta como un recurso, un instrumento valioso (Porlán Ariza y Martín Toscano, 1991) que le facilitaba la reflexión sobre el desarrollo de las sesiones y lo que en éstas acontecía. Así pues, desempeñaba un papel en el propio Seminario, al margen de la investigación. En este diario se recogía información sobre lo que se hacía en cada sesión, las tareas a realizar entre sesiones, el desarrollo de las mismas, las actitudes y planteamientos de algunos integrantes del grupo, el papel desempeñado por la asesora en las reuniones, los problemas detectados, las propuestas de trabajo alternativas para abordar conflictos, etc.

También se ha de señalar que su elaboración era un tanto flexible, pues no era vivido como una obligación impuesta, sino como un recurso para la labor de asesoramiento. Así, hay días en los que no se ha escrito nada, días en que había interesantes reflexiones sobre lo acontecido, y días donde se escribía una simple descripción de lo realizado sin entrar en ningún tipo de valoración sobre ello.

c) *Las actas de las sesiones*. Estas actas respondían a un intento de la asesora de recopilar valoraciones de los propios asistentes sobre el desarrollo de las sesiones de trabajo para poder modificar la marcha de éstas en aquello que se considerase oportuno. Como se ha podido apreciar al analizar los datos, la necesidad de estas actas en principio sólo la sentía la asesora, lo cual pudo condicionar bastante el poco éxito de la propuesta ya que los maestros y las maestras que eran quienes las tenían que redactar no le veían, en la mayoría de los casos, utilidad alguna y lo vivían como una tarea incómoda.

En concreto, la propuesta planteaba que fueran elaborados cada día unos breves informes por parte de dos componentes del Seminario, donde explicitasen su visión de la sesión de trabajo: críticas, sensaciones, sugerencias, ..., al objeto de contar con una información útil para evaluar las sesiones desde dos puntos de vista que luego se habrían de confrontar con el resto de los participantes. Como fruto del intercambio de opiniones y reflexiones en torno a las actas, se esperaba surgirían las propuestas de modificaciones de las reuniones. O sea, eran un instrumento de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se venían desarrollando. Estas actas dejaron de escribirse al finalizar el primer curso (1992/93).

d) *Las actas de la coordinadora.* Al inicio del segundo curso (1993/94) los miembros del Seminario explicitaron que no querían continuar elaborando las actas descritas en el apartado anterior. Sin embargo, y aunque no se puedan considerar como verdaderas sustitutas, a partir de este momento se comenzaron a hacer otro tipo de informes sobre las sesiones también denominadas actas, que paso a comentar.

Éstas se caracterizan porque siempre fueron elaboradas por la misma persona, quien desempeñaba las funciones de coordinadora de la actividad de formación a nivel del CEP. Entre sus tareas estaba la de registrar la asistencia de los miembros del equipo a las sesiones, para justificar las bolsas de desplazamiento y las horas para los certificados de asistencia, así como la de confeccionar una memoria final de la actividad (al concluir el año académico).

Lo más característico de estas actas es que eran muy descriptivas, pues la labor de la coordinadora no era evaluar la actividad, sino describir su desarrollo. Sin embargo, sí han sido muy valiosas a la hora de reconstruir el proceso seguido, y situar determinadas decisiones o sucesos en el tiempo. Estas actas se vinieron realizando en los dos últimos años, y no fueron consultadas por los asistentes aunque estaban a su disposición.

e) *Memoria de la actividad.* Al hablar de las actas he mencionado la denominada Memoria de la actividad. Esta memoria incluía una referencia a cada una de las sesiones mantenidas a lo largo del curso, donde básicamente se comentaba el contenido de las mismas. Además incluía una valoración del conjunto del trabajo realizado a lo largo del año, aportando las opiniones tanto de los participantes en el Seminario, como del director del CEP y la asesora de aquél. Esta memoria respondía a una exigencia puramente administrativa que hay que conceptualizar dentro de la burocracia del Centro de Profesores, como fórmula para tener constancia de las actividades realizadas con fondos públicos.

f) *Documentos y producciones.* Otra fuente de información sobre el devenir del Seminario eran los documentos diversos que la asesora aportaba para el desarrollo de las sesiones. Entre éstos estaba el diseño de la actividad, recapitulaciones hechas en diversos momentos sobre el trabajo realizado, esquemas ilustrativos de los contenidos abordados y de los que quedaban pendientes, etc. También contábamos con algunas producciones aportadas por los profesores como resultado de diversas actividades realizadas.

g) *Cuestionario.* El cuestionario tuvo como objetivo fundamental conocer qué les había parecido a estos docentes el trabajo realizado hasta el momento, qué expectativas tenían para el futuro cercano, qué cambios les gustaría introducir, etc. Fueron siete preguntas abiertas que les entregué para que respondiesen a ellas cuando les fuera posible.

h) *Entrevistas.* En esta investigación se han realizado entrevistas semi-estructuradas que considero han sido una potente fuente de datos valiosos para los propósitos del trabajo. Las entrevistas fueron realizadas en junio de 1994. Se entrevistó a todos los miembros del Seminario que asistían con asiduidad. La mayoría de las entrevistas fueron individuales y se realizaron en el CEP, siendo otras realizadas en los domicilios particulares o en el colegio donde trabajaban. Sin embargo, contamos con dos entrevistas múltiples. En una de ellas se entrevistó conjuntamente a tres profesoras que vivían en la misma localidad por expreso deseo de éstas de que así fuera. En otro caso, se realizó una entrevista a dos personas de forma conjunta ya que dada la situación particular nos pareció más oportuno hacerlo así.

Las dos primeras sirvieron un poco como ensayo, actuaron a modo de prueba. A partir de ese momento parecía estar clara cuál era la estructura de las mismas. Antes de realizar ninguna entrevista contábamos con una serie de variables o tópicos sobre los que se pretendía obtener información, temas que habían surgido de la observación participante de la asesora.

La entrevista se iniciaba con preguntas abiertas del tipo: ¿qué valoras como positivo del Seminario? y ¿qué valoras como negativo? A partir de estas dos cuestiones se profundizaba en los aspectos señalados por los entrevistados como respuesta a estas preguntas, y se iban planteando nuevos interrogantes.

No había una serie de preguntas preestablecidas para plantear a todos los entrevistados, el curso de la conversación era bastante flexible en un intento de respetar las aportaciones que éstos hacían; sólo cuando la entrevista iba concluyendo y la entrevistadora consideraba que había aspectos que no se habían abordado los introducía sobre la marcha, tratando siempre de relacionarlos con algún comentario que ellos hubiesen hecho antes.

Tanto en el caso de las entrevistas como en el de las grabaciones en audio de las sesiones de trabajo, considero muy conveniente que sea el propio investigador o investigadora quien transcriba al ordenador la información. El carácter tedioso de esta tarea es conocido, pero la transcripción de las cintas grabadas es una oportunidad más para *hablar* con los datos. Nos implica en el análisis de éstos, e incluso en la interpretación de la información. Que esa tarea sea realizada por otra persona no tiene mucho sentido pues la información no le *diría* nada significativo, quien realiza la investigación se vería privado de esas interesantes *conversaciones* ante la pantalla del ordenador facilitadas por la grabadora.

i) *Transcripciones de las sesiones.* A partir del momento en que decidimos embarcarnos en la investigación se grabaron en audio todas las sesiones. Fue considerada la posibilidad de grabar en vídeo pero las características de la habitación donde nos reuníamos lo dificultaba bastante, y además no fue una propuesta muy bien recibida por los miembros del equipo, por lo cual opté por desestimarla. Las cintas grabadas eran guardadas por la asesora para su posterior audición y transcripción a papel. He de re-

conocer que, como todos sabemos, esta es una tarea muy pesada, y finalmente no todas las cintas fueron transcritas, aunque sí oídas. Opté por transcribir aquellas sesiones en las que se explicitaban problemas relacionados con el propio Seminario, en las que se abordaban cuestiones previsiblemente conflictivas o interesantes para replantear el trabajo.

A pesar de que las grabaciones implican bastante trabajo añadido son muy interesantes. Erickson (1989) resalta una ventaja como es que "al revisar las pruebas documentales grabadas el analista está libre de las limitaciones que le impone al observador participante su inserción en el devenir secuencial de acontecimientos, en el tiempo y el espacio reales" (p. 259).

j) *El informe parcial de la marcha del Seminario.* Al finalizar el curso 93/94 se consideró importante y necesario, dentro del marco genérico de esta investigación, el realizar una primera aproximación a la descripción del proceso (primer objetivo de la investigación), para reflexionar sobre ésta y modificar lo que fuese necesario, lo cual se tradujo en el denominado Informe parcial del Seminario, que aun cuando puede ser visto como un primer nivel de los resultados, lo he considerado como fuente de información para elaborar datos, ya que dio origen a documentos escritos y a sesiones grabadas en audio. Estas informaciones han sido tenidas en cuenta para la elaboración del Informe final de la investigación.

Para su elaboración se empleó toda la información disponible, la cual fue segmentada y codificada en función de las categorías que se presentan en otro apartado. En esa ocasión, el análisis de los datos fue realizado mediante procedimientos artesanales, vulgarmente denominados *de cortar y pegar sobre el papel o de traslado de bloques en un procesador de textos.*

A partir de la lectura crítica y la reflexión sobre la información se fue elaborando un informe en el que se presentaban los primeros resultados de la investigación.

k) *La negociación del informe parcial.* Es probable que no sea muy ortodoxo considerar la negociación del informe parcial como fuente de datos con entidad en sí misma, por cuanto se podría encuadrar tanto en las *transcripciones de grabaciones en audio de las sesiones* como en *producciones de los asistentes* al Seminario, sin embargo quiero enfatizarla dada su importancia.

Tal como destaca Walker (1989) es en esta fase de negociación en la que se suelen originar los problemas entre el investigador y la institución, como así fue. Como he dicho, una vez confeccionado, fue entregada una copia a cada uno de los miembros del Seminario Azahar para que lo leyeran y opinaran por escrito sobre él: qué les había parecido, qué les aportaba, con qué análisis e interpretación de la información no estaban de acuerdo, qué querían modificar, etc. Son éstas las producciones de los miembros del equipo en relación al Seminario, cada uno entregó su *contrainforme.* Dada la incidencia que tuvo la lectura del informe parcial en los destinatarios a nivel individual y en el conjunto del grupo, dedicamos dos sesiones completas (marzo 1995) a comentar y discutir sobre éste y los denominados contrainformes. Estas sesiones fueron grabadas en audio y transcritas, las transcripciones se entregaron a los implicados para que quedase constancia escrita de lo verbalizado en esa reunión, al considerar que éstas

suponían un hito demasiado importante para la vida del Seminario y del conjunto de sus miembros, como para que no fuese una información disponible para todos.

5. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el análisis de los datos se tuvo que proceder en un primer momento a una tarea tan sencilla como necesaria, como es la identificación y localización de toda la información disponible. Hubo que tomar decisiones en relación a qué informaciones iba a despreciar y con cuáles iba a afrontar los procesos de análisis. Toda la información textual estaba registrada en un programa de tratamiento de textos, separada en archivos según la técnica o procedimiento empleado para su obtención.

En varias ocasiones procedí a leer toda la información disponible, tarea que se repitió en diversos momentos del proceso de análisis de los datos y que estimo muy oportuna para esta fase de familiarización con aquéllos. Uno de los objetivos de estas lecturas fue tratar de dilucidar sobre qué versaba la información recogida en cada archivo, lo cual pensaba me iría permitiendo ir avanzando un primer sistema de categorías a emplear para clasificar la información.

Desde este momento dispuse de una libreta donde ir anotando todo aquello que se me ocurría sobre la marcha para el después. Esta labor se puede identificar con el denominado *análisis especulativo* cuyo "objeto es más bien sugerir líneas de análisis, señalar la vía de posibles conexiones con otros datos y con la literatura, indicar la dirección de futuras investigaciones, que construir resultados finales netos y acabados" (Woods, 1987: 139).

Tras esta lectura opté por comenzar a separar la información (siempre de cada archivo individual) en fragmentos que en sí tuviesen significado, o sea, se procedió a segmentar la información en unidades con significado (Bardin, 1986), sobre la base de las categorías construidas.

El sistema de categorías se puede elaborar tanto deductiva como inductivamente, y entiendo que la realidad plantea la simultaneidad de estos procesos. De igual manera se elaboran unas categorías antes de manejar la información que, una vez iniciado el proceso, éstas mismas son modificadas o eliminadas, y creadas otras nuevas. Por ello, el sistema final llega a ser un resultado en sí mismo de la investigación, el cual se presenta en el cuadro 17.2.

El paso siguiente fue la identificación de códigos que se pudiesen asociar a dichas unidades de información para comenzar un proceso de agrupamiento de aquellas informaciones que versaban sobre una misma cuestión. Los códigos creados para cada categoría aparecen al margen de las mismas en la relación presentada. Se optó por códigos de tres caracteres, ya que es una recomendación del programa AQUAD, versión 2.2 (Huber, 1988; Rodríguez Gómez y otros, 1995), empleado para el tratamiento de los datos. Considero que la codificación también es una tarea muy personal, pues es fácil comprobar cómo los códigos sólo suelen tener un significado implícito para quienes los crean.

CÓDIGOS Y CATEGORÍAS SOBRE EL SEMINARIO		CÓDIGOS Y CATEGORÍAS SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL	
ANT	Los antecedentes del Seminario	CAM	Qué he cambiado y ha cambiado de mi trabajo, las aportaciones del Seminario
CXT	El contexto del Seminario (PEC, LOGSE, CEP)	PAS	Cómo era yo antes del Seminario, descripción de mi práctica
FOR	La configuración del grupo: selección, abandonos, ...	OCD	Qué opino sobre los cambios de los demás
OBJ	Los objetivos del Seminario	PDP	Cómo ha sido el proceso de evolución: pros y contras
TUT	El objetivo de formar tutores	EPF	Experiencias anteriores de formación permanente
CON	Los contenidos trabajados	DEM	Perspectivas de futuro, demandas, deseos y metas
FAC	La asesora de la actividad		
GRU	Relaciones personales intragrupo		
HTG	La heterogeneidad de los miembros del equipo		
EVL	La evaluación en y del Seminario		
OET	La organización espacio-temporal		
EVO	La evolución y el futuro: propuestas de modificaciones		
POS	Aspectos valorados como positivos		
NEG	Aspectos valorados como negativos		

Cuadro 17.2: Códigos y categorías para reducir la información.

Una vez que todos los datos textuales fueron reducidos (segmentación, categorización y codificación) se procedió a la disposición de los mismos al objeto de ir extrayendo conclusiones. En este caso se utilizó el agrupamiento espacial de los fragmentos textuales etiquetados con un mismo código. Para esta tarea se recurrió al programa citado, que confecciona listados de fragmentos textuales correspondientes a cada uno de los códigos identificados.

De todas formas, no se renunció en ninguna ocasión a la disposición anterior de datos, o sea, todo el texto escrito que estaba almacenado en el procesador de textos según la técnica y/o procedimiento empleado para elaborar los datos, por cuanto permitía en ciertos momentos recuperar la información sin segmentar, con la validez que esto tiene cuando vamos buscando otras cuestiones como el encadenamiento de ideas y temas o el contexto en el que la declaración fue generada.

Al ser participante observadora, el análisis de datos comenzó con la propia fase de recogida de información ya que durante todo el proceso de investigación fui acumulando impresiones, algunas de las cuales eran registradas en el diario de las sesiones, y otras se plasmaban en las decisiones a tomar continuamente para el desarrollo del trabajo con las maestras y los maestros.

Al tener toda la información organizada sobre la base de los códigos que identificaban a cada categoría ya tenía gran parte del análisis realizado, pero no se trata exclusivamente de presentar los listados de unidades de información codificadas para dar la investigación por concluida, tenemos que ir más allá. Hay que buscar explicaciones a

los resultados, hay que contextualizarlos en el marco de determinados desarrollos teóricos, han de ser contrastados con resultados de investigaciones similares, etc.

En este tipo de investigaciones la mayor parte de la verificación de las conclusiones viene de la mano de la propia calidad que se asume tienen los datos cualitativos, y de la seguridad que da el que el investigador o investigadora haya estado implicado en el campo de estudio, así como de los procesos de triangulación puestos en marcha.

6. LA DINÁMICA DE LA INVESTIGACIÓN

Para completar la presentación del proceso de esta investigación es conveniente hacer alusión a la propia dinámica del trabajo, cómo se desarrolló, cuáles fueron las características del proceso, ... Se trata de ofrecer pistas o referencias que permitan amalgamar la diversidad de objetivos, hipótesis, técnicas, instrumentos y datos presentados en las páginas anteriores.

Uno de los rasgos básicos de esta investigación, quizás el que mejor nos permita comprender todo el proceso es su adaptación al transcurrir habitual del Seminario. Cuando éste se creó se pensó desde el primer momento en evaluar su desarrollo, pero no se planteó el llevar a cabo un amplio y sistemático proceso de investigación a partir de los datos que se pudiesen ir generando y elaborando en la propia vida del Seminario, como ya he destacado en otro lugar. El pasar a ser objeto de investigación hay que encuadrarlo en una fecha posterior a la constitución de esta actividad de formación permanente, con las consecuencias que ello tuvo para la recogida de información.

Pero, aparte de la imposibilidad de obtener determinados datos por la razón aludida hay que comentar otra cuestión igual o más importante aún. Me refiero al compromiso explícito con todas y todos los miembros del Seminario en ese momento de no alterar el ritmo de la actividad con motivo de la investigación, cuya función, en principio, era exclusivamente académica. No era una investigación demandada por los maestros y las maestras del equipo, era una propuesta que yo había planteado y que ellos aceptaron, aunque siempre se consideró que este trabajo sería muy interesante, de una u otra manera, para todos los en él implicados. Una vez más, como señala Contreras Domingo (1991), "es el mundo académico el que normalmente toma la iniciativa, definiendo la naturaleza de las situaciones sobre las que investigar y el significado de los problemas que hay que explorar" (p. 61).

Así pues, alcanzado el acuerdo citado, comencé a afrontar el Seminario desde dos perspectivas: el asesoramiento o la facilitación del desarrollo profesional de los maestros; y las tareas de investigación que llevasen a abordar los objetivos de ésta.

Es fácil imaginar que esta duplicidad de papeles y/o funciones en el Seminario no resultó nada fácil, y provocó una cierta desestructuración en algunas parcelas. Por ejemplo, se alteró mi relación con los maestros y las maestras del equipo; en algunos casos, también se modificó la de éstos entre sí; se les solicitaron tareas bastante aburridas y en algunos casos tediosas, a las que ellos no le veían claramente el sentido pero que sí cumplimentaron; apareció la grabadora en el lugar de reunión; etc.

Estas ideas incluso me han llevado con posterioridad a cuestionarme en qué ha consistido el trabajo: ¿investigar, enseñar investigando, enseñar, investigar enseñando? Mi interés a lo largo de estos años ha estado centrado en definitiva, en desarrollar una labor de asesoría a un equipo de docentes, realizando este trabajo en el marco de un proceso de investigación y aprendiendo de la experiencia para futuros trabajos similares.

Es fundamental destacar una característica importante de este trabajo: la flexibilidad. Flexibilidad en el sentido de no contar con una planificación exhaustiva que determinase qué información recoger, cuándo, mediante qué instrumentos, etc. Si se acepta que la flexibilidad es positiva, que enriquece los procesos, que los dinamiza, ... No se puede olvidar que también genera una cierta dosis de ansiedad, inseguridad, que provoca determinados bloqueos. Podría concluir que la flexibilidad fue percibida como un elemento positivo cuando el trabajo estuvo en vías de término, ya que implicaba que las decisiones difíciles habían sido tomadas y el proceso había avanzado; y se vio como elemento negativo en el transcurrir de las tareas, cuando se anhelaba tener la planificación perfectamente hecha, cerrada, rígida, con la falsa esperanza de que ello nos aseguraba que íbamos por el buen camino.

Como acabo de resaltar la investigación que se está presentando no es el fruto de un preciso diseño previo al propio inicio de la investigación. He podido comprobar las palabras de Guerrero (1987: 15) cuando afirma que "la investigación naturalista o etnográfica no parte en sus andamiajes metodológicos de una secuencialización exacta de las fases de la investigación que se van a realizar en un determinado campo de estudio, sino que se va a ir configurando a lo largo del estudio". Sin embargo, este rasgo que en principio me parece muy válido también tiene sus implicaciones ... ¿negativas? Me refiero a la vivencia que algunos miembros del Seminario tuvieron sobre esta investigación, ellos aceptaron participar, lo hicieron amablemente siempre que fueros requeridos para ello, pero ... ¿sabían claramente qué, por qué y cómo se estaba investigando? Es probable que no.

Ya se ha comentado con anterioridad que esta investigación no se originó exclusivamente para conocer una realidad determinada, sino que estaba imbricada en un proceso de formación permanente de maestras y maestros. Por tanto, el interés inicial y principal fue trabajar junto a ellos desde la óptica de unos determinados valores educativos y, en el transcurrir del proceso, se fue compaginando esta tarea con la investigación.

Uno de los principales *logros* de ésta puede estar en las sugerencias que ofrezca para seguir trabajando en el futuro con los docentes preocupados por cambiar la escuela, por cambiar la sociedad ... en una dirección determinada pero no encajonadora. Ya que según la caracterización que Bassey (1992) hace del papel del investigador, mi postura ha sido no sólo tratar de comprender el objeto de estudio, sino que he pretendido incidir en la realidad educativa, en este caso, en el ámbito de la formación permanente del profesorado.

En relación a los resultados, Erickson (1989) comentaba que "al efectuar este análisis y redactar el correspondiente informe, el objetivo del investigador no es presentar pruebas, en un sentido causal, de sus afirmaciones; sino demostrar la verosimilitud de las mismas" (p. 269). Esto es lo que pretendo hacer a continuación aunque la exposición se limite a una parcela de este trabajo dado el espacio disponible y el interés general de esta obra.

7. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO. CUANDO TRAS UN OBJETIVO HAY AL MENOS DOS ...

Dado que el objeto de estudio ha sido una actividad de formación permanente del profesorado de larga duración, la fase de recogida de información ha sido bastante extensa (lo cual también viene determinado por los propios objetivos de la investigación), así como han sido numerosas las técnicas e instrumentos de recogida de datos. Lógicamente los resultados y/o la interpretación de los datos también son cuantiosos, por lo cual, su presentación requeriría de bastante más espacio.

Esta situación me ha llevado a optar por abordar en este apartado sólo un aspecto de los considerados en este trabajo. En lugar de referir el conjunto pleno de resultados se ha optado por presentar un fragmento del informe de investigación monográfico sobre una de las parcelas analizadas en este estudio, y que hace referencia a *los objetivos del Seminario, a la incidencia de las expectativas de la actividad de formación en los procesos de desarrollo profesional*, expectativas estrechamente vinculadas a la imagen que cada uno tenía del *para qué* de la actividad, de sus propósitos.

Hemos visto en un apartado anterior que esta investigación pretendía atender dos grandes objetivos, de una parte el realizar un estudio etnográfico (Wolcott, 1993) que describiese el propio Seminario como actividad de formación permanente del profesorado para facilitar el desarrollo profesional, incidiendo en la interpretación cultural de tal descripción, y de otra parte, la detección y configuración de aquellos factores que, desde el punto de vista de los maestros y las maestras miembros del Seminario, habían incidido en sus procesos de desarrollo profesional, y de qué manera lo habían hecho: favoreciéndolos u obstaculizándolos.

Pues bien, en esta ocasión se va a considerar la descripción de cómo se delimitaron los objetivos de esta actividad de formación permanente del profesorado, cómo eran concebidos por parte de sus integrantes, cómo evolucionaron a lo largo de esos dos años y, sobre todo, cómo este elemento que, como señalan Moreno Mesa y González Sanmamed (1989) parece tan ingenuo pero es tan importante, ha afectado los procesos de desarrollo profesional en juego. De esta manera, aunque la presentación de los resultados se circunscribe a una sola parcela del Seminario, se puede disponer de información relativa tanto al objetivo de la investigación de corte etnográfico como al objetivo más interpretativo, centrado en conocer y comprender para transformar.

Antes de entrar en esta parcela de los resultados de la investigación estimo conveniente referir brevemente cierta información que puede ser muy útil para contextualizarla y comprenderla mejor.

El Seminario Azahar se constituyó como tal en diciembre de 1992 y, en cierta medida, se puede considerar la consecuencia o el producto de una actividad anterior organizada por un Centro de Profesores. En febrero de ese mismo año se había realiza-

do un curso intensivo de una semana de duración que bajo el título de la *Metodología en el Proyecto Educativo de Centro*, pretendía iniciar a los 35 participantes en el mismo en el análisis y la reflexión sobre sus prácticas docentes para pasar a plantearse qué tipo de cambios estaban dispuestos a introducir en sus aulas y cómo hacerlo. La última parte del curso estuvo centrada en el diseño de un plan de trabajo para dinamizar al equipo de compañeros y compañeras del centro (cada uno de los 35 asistentes pertenecía a una escuela o instituto diferente), dentro de la dinámica de trabajo propuesta por el Plan de Formación (Bermejo Ávila y García Gómez, 1996) en el que se incardinaba el citado curso. Tras esa semana intensiva vino el período extensivo, que se prolongó de marzo a junio, durante el cual todos los asistentes, denominados tutores, que continuaron el plan de trabajo establecido inicialmente, se reunían para intercambiar ideas y experiencias, para demandar y recibir información y asesoramiento, para planificar juntos, etc., de cara a la nueva labor que estaban desempeñando la cual, como señala Rodríguez Moreno (1994), no es nada fácil ya que es bastante complicado pasar de maestro a asesor sin ser consciente del cambio de rol profesional implícito tan importante.

Pues bien, esta estrategia de formación concluyó en junio, dado el período estival, y fue a principios del siguiente curso cuando el coordinador del CES se reunió con el equipo de asesores de tal estrategia formativa para iniciar el diseño de una actividad que, aprovechando el trabajo realizado en el curso anterior, pudiese atender una importante demanda del CES como era la ampliación de la cantidad de personal disponible en esta institución para labores de dinamización y asesoramiento del profesorado de la zona. Tal demanda se hacía aún más precisa dado el Plan de Actuación en marcha, una de cuyas líneas era la formación del profesorado (desde la situación de implantación de la LOGSE) para la elaboración de los Proyectos Educativos de Centro. Dos asesores para una zona que puede abarcar aproximadamente a 1.500 profesores y profesoras es a todas luces insuficiente, de ahí el planteamiento del coordinador del CES de implicar a maestros y maestras que, además de su labor docente en las aulas, colaborasen con el CES en tareas de formación de los compañeros, al estilo de lo que se ha hecho en otros CEPs andaluces (Cela Bermejo, 1995).

En este contexto surgió el Seminario Azahar cuyos objetivos iniciales según aparecen en el primer documento a negociar entre el coordinador del CES y el equipo de asesores externos eran los siguientes:

a) Consolidar una estructura autónoma de tutores de formación para los centros de la zona.
b) Fomentar estrategias de formación permanente ligadas a la práctica docente, que se planteen el cambio y la innovación en el quehacer cotidiano en el aula y en el centro escolar.
c) Continuar y profundizar en la línea de trabajo iniciada el curso anterior (noviembre 1992).

Con este telón de fondo se inició en diciembre de 1992 el Seminario Azahar con una sesión para la negociación del plan de trabajo con un grupo de 15 personas, seleccionadas por los asesores y el coordinador del CES por ser quienes, de las maestras y los

maestros implicados en la fase extensiva de la actividad precedente, habían demostrado más implicación e interés, tanto por la formación personal como por las tareas de asesoramiento a los compañeros y las compañeras. Veamos cómo se presentaron entonces los objetivos del Seminario a quienes asistieron a tal reunión.

> Para este curso nos propusimos la constitución de un equipo de personas que quisiesen profundizar en su propio desarrollo profesional, experimentar otras formas de diseñar, desarrollar y evaluar el currículo, y colaborar en el asesoramiento a otros compañeros.
>
> En realidad, ésta es una tarea a realizar a medio plazo. Nuestro propósito es formalizar un grupo de personas, ya iniciadas en el proceso y que han demostrado interés, dedicación y valía, para profundizar en el conocimiento de planteamientos curriculares y didácticos alternativos a los más frecuentes y oficiales.
>
> Será probablemente el curso próximo cuando este equipo ya esté en condiciones de montar con los responsables del CES un equipo de apoyo a la formación permanente en la zona. Por otra parte, aquellos tutores que puedan y quieran seguir desempeñando ese rol en su centro se pueden constituir en equipo y tener sesiones de trabajo específicas según las tareas que se propongan realizar (diciembre, 1992).

El análisis de las dos citas anteriores, relativas a la propuesta de objetivos en dos momentos distintos (noviembre y diciembre de 1992) junto al contenido del párrafo siguiente plantea claramente la situación problemática que ha vivido el Seminario acerca de sus propios objetivos, de cuál era su sentido, de su finalidad, de la justificación de su existencia, tal como se recoge en la transcripción de una sesión de trabajo.

> Si os vais a la página 9, los objetivos del documento a negociar, dice 'consolidar una estructura autónoma', eso es lo que tú negocias con el CES. Y el papel que nos diste a nosotros empieza diciendo 'para qué y qué enseñar, cómo evaluar, modelos didácticos ...' En los objetivos, en los contenidos y en todos los papeles que tú nos has dado, que al principio nos dabas muchos papeles cada vez que venías, en todos, lo primero es lo que he dicho antes, pero nunca en esos papeles venía como objetivo fundamental, nada que se refiriera a la formación de tutores.

Este solapamiento o discusión al respecto de los objetivos del Seminario ha provocado que hubiese miembros de este equipo (la mayoría por no decir todos) que han seguido la actividad sin tener claros cuáles eran sus objetivos o, más bien, teniendo claros sus intereses y sabiendo que éstos podrían o no coincidir con los de los demás y con los de la actividad a nivel más formal o institucional. Una compañera del equipo lo comentaba en una de las entrevistas con estas palabras:

> El objetivo que tenía el Seminario nunca lo vi claro, el que nosotros fuésemos luego por ahí diciendo cómo hay que hacer las cosas como tutores yo nunca me lo creí, porque entre otras cosas no estoy dispuesta, creo que para poner en marcha un grupo de trabajo hace falta cantidad de otras cosas distintas a lo que es lo que hacemos en el Seminario. Nunca lo vi claro, mi motivación no era el formar un grupo de trabajo, que yo llevase como tutora, mi objetivo era cambiar mi práctica, bien sea con unidades didácticas o con otra historia.

En esta misma línea se pronunciaron otros miembros del Seminario.

> Lo que te decían era una cosa, que era para la formación de tutores, pero luego, tú interiormente tenías tus propios objetivos, ibas a aprender.
>
> Simplemente comentar que el objetivo real y fundamental del Seminario nunca ha sido el mismo para todos y eso creo que ha sido lo que ha venido entorpeciendo el ritmo de éste. Creo que esto se debería haber aclarado, de forma más tajante desde un principio.

Aunque hubo quien consideró, y así lo hizo saber en la entrevista inicial, que los objetivos habían estado claros desde el principio y que éstos habían ido orientando la dirección del proceso formativo.

> En cuanto a los objetivos marcados creo que hemos sido muy coherentes y se ha ido desarrollando tal como nos lo habíamos planteado, aunque quizás un poco más lento de lo que la gente esperaba, pero es que estas cosas son lentas y la gente espera que sea más rápido.

A pesar de la intervención de este maestro, es evidente (hay información que lo corrobora) que los diferentes miembros del Seminario concibieron los objetivos de esta actividad de forma diferente.

No todos conceptualizaban la actividad de la misma manera, por lo cual, no todos esperaban lo mismo, ni se implicaban en la misma medida, ni han evaluado la actividad y sus procesos de desarrollo profesional de igual modo. Como se ha enunciado, la problemática fundamental sobre esta cuestión estribaba en torno a la siguiente dualidad, a los dos objetivos siguientes:

a) El Seminario Azahar es una actividad de formación permanente del profesorado de maestros y maestras para facilitar sus procesos de desarrollo profesional mediante el análisis, la reflexión y la investigación de sus prácticas docentes, al objeto de mejorarlas desde el marco de un modelo didáctico crítico-investigativo.
b) El Seminario Azahar es una actividad de formación de docentes para desempeñar labores de asesoramiento a otros compañeros, que pretende iniciar procesos colaborativos en los centros que permitan o faciliten la elaboración de los Proyectos Educativos de Centro en el marco de la LOGSE.

Esta dualidad de objetivos que se ha mantenido en paralelo a lo largo de tres años (con más o menos intensidad) ha influido muy significativa y profundamente en la marcha del Seminario a nivel general y, a nivel particular, en la dinámica de grupo, en el desarrollo profesional de sus miembros, en el clima de las sesiones, en la relaciones personales, en los niveles de motivación, etc.

Sin embargo, y a pesar de ser un elemento clave para el objeto de estudio que nos ocupa, se mantuvo latente a lo largo de bastante tiempo, demasiado tiempo; de las entrevistas extraemos las dos citas siguientes que aluden a este tema. Se podría decir que esta situación no salió a la luz hasta mediados del curso 1993/94, siendo de todas formas en el primer trimestre de 1995 cuando más fue analizado y debatido.

> Hemos tardado casi dos años en definir, a partir de una sesión en la que nos planteamos definir posturas, qué queremos y, a partir de ahora, creo que la cosa puede funcionar mejor aunque no es que haya funcionado mal.
>
> El año pasado era una mezcolanza un poco rara y nadie sabía de qué iba, ni de lo que íbamos a hacer, ni nada. Pero a prineipios de este año había gente que lo tenía muy claro y gente que no sabíamos nada, y la gente que lo tenía muy claro quería metemos por una determinada línea y cuando todos hemos abierto los ojos hemos dicho no.

Quizás sea el momento de pasar a abordar tanto las causas como las consecuencias de la convivencia (sólo aparentemente pacífica) de estos dos objetivos, que pueden ser complementarios pero que, de hecho, son bastante distintos, lo suficiente para implicar procesos formativos muy diferentes.

Tras el análisis de toda la información recogida a lo largo de tres años (incluyendo el primer año de vida del Seminario, aunque entonces no nos hubiésemos propuesto investigarlo) mediante variadas técnicas e instrumentos como se ha mostrado algunas páginas atrás, se puede tratar de explicar este fenómeno.

El primer interrogante que nos podemos plantear y que puede guiar el discurso a este respecto es el siguiente: *¿qué ocurrió entre la sesión de negociación del plan de trabajo con el coordinador del Centro de Profesores en noviembre y la sesión de negociación del plan de trabajo con los potenciales miembros del equipo en diciembre?* Esta pregunta es importante ya que como se ha mostrado en citas anteriores los objetivos que aparecen en uno y otro documento son diferentes.

Como se ha indicado, fue en una sesión de revisión de la marcha de la actividad en marzo de 1995 cuando este tema, este interrogante, se planteó en el equipo y permitió remontarse casi dos años y medio y explicitar lo que había sucedido entonces, que se resume diciendo que el equipo de asesores externos que había participado en la actividad antecesora del Seminario Azahar y que negoció el diseño de este Seminario con el coordinador del CES no era el mismo que lo hizo un mes después con los convocados a la cita de constitución del mismo como tal. La diferencia estribaba en que el primer equipo estaba compuesto por tres personas y el segundo se reducía a una. Esta circunstancia es significativa pero se podría aducir que no es suficiente para explicar aquello que estamos exponiendo, por lo tanto, vamos a tratar de profundizar un poco más en el asunto.

Cuando el equipo inicial se deshizo la fase de negociación estaba bastante avanzada, de tal forma que ya estaban convocados a la reunión aquellos profesores que se habían seleccionado teniendo presente que el objetivo del Seminario era la formación de tutores que pudiesen colaborar con el CES en tareas de asesoramiento. También se había apostado así por una vía o estrategia para solventar el problema de la escasez de personal del CES, algo muy frecuente en todos los CEPs andaluces bastante desatendidos por la administración a este respecto (Yus Ramos, 1991a y 1991b). Por lo tanto, podríamos decir que para el coordinador del Centro de Profesores y, a pesar de las conversaciones que mantuvo en esos días con la que sería la asesora del Seminario, las ideas e intenciones estaban claras: *el objetivo del Seminario era la formación de tutores que colaborasen con el CES.*

Sin embargo, desde la perspectiva de la asesora las ideas e intenciones también estaban claras, pero en un sentido bastante diferente. Pensaba que no tenía mucho sentido, dadas las circunstancias, el pretender formar a maestras (los maestros de hecho trabajaban en el CES) para colaborar con el Centro de Profesores cuando ni éstas ni la propia asesora compartían los principios que orientaban el Plan de Formación del Profesorado para la Elaboración de los PECs que se estaba desarrollando (y para el cual se les requería), y *cuando entendían que las necesidades reales de estos docentes eran sus propias prácticas*, antes que trabajar con otros compañeros para que fuesen éstos quienes modificasen sus concepciones y actuaciones docentes.

Por lo tanto, en la primera reunión para presentar el diseño del Seminario Azahar y configurar la actividad, la asesora planteó su propuesta que fue la consensuada por el colectivo, como se recoge en el acta de tal sesión así como en el diario de ésta. Por ello, y para concluir, podríamos decir que la situación de partida, que tantas influencias "mudas" ha tenido en el desarrollo de esta actividad de formación permanente del profesorado, vino caracterizado por los siguientes puntos:

— El antecedente del Seminario Azahar era un plan de formación del profesorado para la elaboración del PEC. Ante la imposibilidad de llegar a todo el profesorado de la zona, se implicó directamente en la actividad a un docente de cada centro que habría de transmitir lo aprendido a sus colegas.
— Los convocados al Seminario Azahar habían venido actuando como tutores de otros colegas y fueron seleccionados por su buen hacer.
— La actividad se diseñó y negoció en noviembre del 92 entre el coordinador del CES y un equipo de tres asesores externos.
— La actividad pasó a ser asesorada por una sola persona del equipo anterior a partir de diciembre, quien volvió a negociar con el coordinador del CES el plan de trabajo, resultando una propuesta diferente que éste aceptó pero que, al parecer, no asumió.
— Los miembros del equipo mostraron su apoyo al plan propuesto por la asesora, aunque a veces recordaban y superponían, aunque tímidamente, su formación como tutores a su formación como docentes.
— Las personas nuevas que se incorporaron al equipo más tarde fueron propuestas por el coordinador del CES, quien les presentó a título individual el objetivo principal del Seminario, pero ... no el objetivo negociado por todos, sino el primero en torno al cual se diseñó el Seminario en noviembre, y que a él le interesaba.

Una vez que hemos tratado de explicar a qué pudo ser debida la dualidad de planteamientos en el equipo sobre el objetivo prioritario del Seminario, pasamos a ver cuáles han sido las repercusiones de esta situación en la marcha de la actividad. Nos adentramos en el tema de las consecuencias o repercusiones de la convivencia *conflictiva* de los dos objetivos ya enunciados, apoyando el discurso en las propias aportaciones que las y los miembros del Seminario Azahar hicieron en el transcurso de las entrevistas.

> Una vez que hubiesen llegado (los miembros del equipo a modificar sus concepciones), hacer una serie de experiencias ayudados por un equipo de asesores, y luego irlo dejando de forma más autónoma, ése para mí era el objetivo del Seminario, y ese equipo de asesores eran los propios miembros del Seminario. Creo que sí era ambicioso de que además de formarse se pudiesen convertir en tutores de otros compañeros y no porque no pueda ocurrir, sino porque la gente no está dispuesta o no tiene tiempo suficiente para dedicarse a ello, hay mucho miedo a ponerse delante de un grupo de compañeros, porque aunque cambiemos nuestra mentalidad seguimos pensando que quien va con un grupo de compañeros tiene que saberlo todo y decirle a los demás lo que tienen que hacer. Eso es algo que no acaba de calar, se puede trabajar con la gente e ir aprendiendo a la vez.

De la cita anterior podemos destacar al menos tres expresiones: *la gente no está dispuesta, no tienen tiempo suficiente, hay mucho miedo*, que de forma algo sutil muestran la crítica que desde algunos miembros del Seminario se hacía a otros por no asumir tareas de formación del profesorado, cuando tal como hemos dicho y queda recogido en el fragmento transcrito del diseño del Seminario, en ningún momento ése fue el compromiso asumido por las maestras del equipo.

En la misma tónica se pronunciaba un maestro en esta otra cita insinuando que las maestras se habían *aprovechado* de la actividad y que éstas estaban dispuestas a abandonar cuando se requiriese su participación como tutoras en el Plan de Actuación del CES.

> Que en realidad el fin último con el que este Seminario se creó que era el de formarnos como tutores que luego pudiésemos acceder a las aulas para contar lo que estábamos haciendo aquí, yo dudo y sigo dudando mucho de que haya gente con esos intereses, que esos intereses se callaron en su momento, se brindaron, se dijeron cuáles eran y pensaron, mientras dure el proceso de formación sigo hacia adelante, y cuando llegue la hora de tomar esa decisión ya veremos si me encuentro capacitada, si estoy o no en el centro con posibilidades de acceder a los demás.

Tal llegó a ser la insistencia, la presión, por parte de algunos maestros hacia las maestras sobre este tema que hay quien llegó a comentar en el transcurso de una sesión:

> No te digo que se nos crease un cargo de conciencia, pero a mí personalmente sí me hizo que yo volviese atrás, porque no lo recordaba, que quizás toda esta historia empezó para formar tutores y que bajo ese planteamiento, por ética personal me parecía coherente entrar en lo de formación de tutores.

Esta maestra no recordaba bien el objetivo del Seminario Azahar pero le hacía sentirse mal la posibilidad de que se hubiese comprometido en unas labores que no estaba desempeñando, por lo cual y ante la duda, prefería colaborar.

Un maestro del equipo planteó en sesiones de trabajo distanciadas tres meses, dos cuestiones que pueden ser un reflejo de la ambigüedad en que llegó a moverse el Seminario y/o algunos de sus miembros.

> Este Seminario es para que un grupo de profesores que están en la práctica, vayan mejorando su forma de llevar el aula y ya está. Y nosotros aprenderemos lo que podamos.
>
> Nosotros tratamos a nivel de CES de aprovechar la coyuntura del Seminario para formarnos personalmente y para formar colaboradores del CES, pero la cosa no salió como queríamos.

En la primera cita, que data del mes de marzo de 1995, se daba por supuesto que el Seminario era para propiciar procesos de desarrollo profesional en las maestras que les llevasen a cambiar sus prácticas y que los maestros trabajando en el CES estaban ahí para aprender lo que pudiesen de ese contexto de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en la segunda cita, de junio del mismo año, la idea que exponía es que el objetivo era la formación de tutores, lo que ocurría es que no había salido bien la empresa y había renunciado a ésta.

Y para concluir, se incluye otra cita de esta misma persona y en la misma fecha, que parece estar configurada desde el interés por el consenso de planteamientos diferentes.

> Para mí está claro que lo que se pretendía con el Seminario era desarrollarnos profesionalmente cada uno, ir cambiando nuestra actitud, nuestra mentalidad, la forma de enfocar tanto el trabajo de aula como la formación del profesorado en otra dirección, opuesta a la llevada a cabo hasta entonces.

Muy vinculado a la existencia de estos dos objetivos está el factor que esta investigación ha puesto de manifiesto como la clave (tanto desde la perspectiva positiva como desde la negativa) para la vida del Seminario Azahar: *la heterogeneidad de sus miembros*. Heterogeneidad que se desglosa en aspectos como: intereses, nivel de desarrollo profesional inicial, necesidades, disponibilidad, nivel de participación, puestos de trabajo, relaciones con otros compañeros, responsabilidad administrativa, edad, sexo (no es un dato desdeñable que las mujeres del grupo fuesen las maestras del equipo, mientras los hombres eran quienes desempeñaban cargos en el CES), áreas de conocimiento, implicación previa en actividades de formación permanente, etc.

Esta heterogeneidad ha sido valorada como positiva y negativa, destacando cómo el mismo aspecto o elemento puede tener las dos lecturas en función de su incidencia en los procesos de desarrollo profesional, sin embargo, parecía haber unanimidad al destacar que la heterogeneidad o la diversidad de intereses apoyados o vehiculados mediante las concepciones diferentes sobre los objetivos de la actividad había tenido repercusiones claramente negativas.

> También veo negativo las distintas razones por las cuales está la gente en el grupo, cada uno tiene unos intereses distintos, que ése es otro tema en el que el grupo ha ido fallando de vez en cuando, porque a veces hay que parar.
>
> Un grupo heterogéneo como el nuestro siempre es bueno, en cuanto que la diversidad de intereses enriquece. Aunque, a veces, la diferencia de intereses entre la gente que trabaja en el CES y las de aula es grande y perjudica el intercambio de ideas, centrándonos siempre en el mismo tema.

> Que hemos tratado de abarcarlo todo, un poco por no dejar fuera a ninguno de los miembros del grupo, sin profundizar en ninguno de ellos. No sé yo si dentro del equipo el hecho de que haya esa disparidad de intereses, bueno sí sé, que el que confluyan esos intereses distintos, ni unos ni otros digamos que han podido marcar la línea de trabajo de este Seminario.

Por último, cabría concluir diciendo que la heterogeneidad de los grupos de trabajo es enriquecedora (Bleger, 1980) siempre que no implique la falta de comunicación entre los implicados ni la pérdida de algún objetivo, planteamiento o ámbito de trabajo común a todos.

Así, se podría decir que la heterogeneidad relativa al solapamiento de los objetivos comentados comenzó a considerarse negativa una vez que se había superado una fase de trabajo común que todos creían conveniente, fue entonces, en el momento de plantearse por dónde seguir, de reconducir el Seminario Azahar, cuando se crearon los conflictos ante posturas diferentes y se recurrió a los compromisos iniciales, que nadie parecía tener muy claros, tal como se deduce de fragmentos de las entrevistas, como el siguiente:

> Es heterogéneo en todos los sentidos, lo único que creo es que el tronco común de todos son las ganas y luego hay heterogeneidad en muchos sentidos, en edades, en formación, en caracteristicas personales, en circunstancias laborales, en cantidad de tiempo de dedicación, en intereses personales, en todo, en todo, veo muchas características que nos diferencian, no eternamente. Llega un momento en que la preparación de base sirve para todo el mundo, pero llega un momento en que necesitas satisfacer otras inquietudes, creo que ese es el momento en que estamos ahora mismo, y las inquietudes ya son distintas, digamos que el trabajo de base lo hemos hecho entre todos y ha estado bien pero igual a partir de ahora habría que separarse.

Las repercusiones, positivas y negativas, de este alto nivel de heterogeneidad en el equipo también son explicadas y analizadas desde las demás parcelas estudiadas en esta investigación y que, como he destacado, están ausentes en este capítulo, en el que sólo se ha referido información relativa a los objetivos del Seminario como actividad de formación permanente del profesorado para el desarrollo profesional.

8. ALGUNAS IMPLICACIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE

La parcela de los resultados de la investigación cualitativa sobre una actividad de formación permanente del profesorado que se ha presentado no puede prescindir de los demás aspectos y dimensiones que también han sido estudiados y que ofrecen una imagen global del devenir de este Seminario y de su incidencia en los procesos de desarrollo profesional. Este hecho incide notablemente en el tipo de implicaciones que se pueden deducir de la investigación realizada, ya que éstas siempre han de considerarse incompletas y parciales.

La principal implicación de los resultados comentados hay que encuadrarla en una perspectiva constructivista del aprendizaje profesional (Keiny, 1994) que resalta la

importancia de la participación activa de las personas en sus procesos de aprendizaje mediante la construcción de conocimientos. Tal participación activa que no se limita a una dimensión individua sino que, por el contrario, enfatiza la vertiente colectiva de todo aprendizaje, hay que entenderla a diferentes niveles.

De una parte, implica que el maestro o la maestra que realiza una actividad de formación permanente sea consciente de cómo se aproxima a ella, o sea, cuáles son sus expectativas, qué información tiene del diseño de la misma, cuáles sus motivaciones para suscribirla, cuáles sus intereses más profundos, etc. De otra parte, cada cual condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje por tratar de ir reajustando la actividad a sus planteamientos para que aquél le resulte satisfactorio.

Esta característica cobra una especial relevancia en procesos formativos que proclaman un tipo de comunicación horizontal, que valoran la experiencia de los docentes como fuente de conocimientos, que incitan al profesorado a proponer tareas y aportar recursos, que creen en la necesaria regulación de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

Cada persona implicada en una actividad formativa tratará de incidir en la misma para cubrir sus expectativas en la medida de lo posible (por supuesto, me refiero a maestros y maestras realmente comprometidos con su desarrollo profesional y con el desarrollo de la escuela), esta situación puede llegar a originar conflictos importantes, como los que sucedieron en el Seminario que se ha investigado. Esto es así por cuanto una misma actividad de formación permanente es concebida de forma diferente por parte de quienes la realizan, lo cual se traduce en el plano de lo concreto, en que cada uno y cada una pretende reconducir la marcha de la actividad por un camino diferente (contrapuestos, a veces), se motiva ante contenidos y tareas diferentes, critica como negativos aspectos diferentes de la actividad, realiza sugerencias de modificaciones bastante diferentes, etc.

Una estrategia complicada, pero deseable, *es la explicitación inicial y continua a todo el colectivo de los intereses (directos y encubiertos) de cada uno de los implicados en la actividad, así como de sus promotores u organizadores*. Esa explicitación debería clarificar el punto de partida así como los replanteamientos que se hagan a lo largo de la actividad.

Es evidente que esta circunstancia puede venir más o menos mediada por los criterios de selección que se hayan propuesto para constituir el equipo de trabajo. *Es necesario establecer requisitos para la participación acordes con el tipo de actividad a realizar*, que realmente ayuden a constituir equipos potencialmente valiosos para el trabajo que se pretenda llevar a cabo, y que huyan de criterios burocráticos que nada suelen aportar a la conformación del grupo y, por tanto, a sus procesos de desarrollo profesional.

También es conveniente *arbitrar algún tipo de instrumento o técnica que recoja información de cómo se sienten los participantes en la actividad en diferentes momentos*, ya que normalmente las frustraciones, problemas, dudas, críticas, ..., no se explicitan en las sesiones de trabajo.

Los cambios a realizar en el devenir de la actividad, en función de lo previsto inicialmente, deberían ser claramente propuestos, argumentados, analizados y consensuados antes de hacerlos realidad, esto podría conllevar que los implicados fuesen conscientes en todo momento de cómo va evolucionando el proceso, evitando así sorpresas, pudiendo expresar sus opiniones con claridad.

Por último, comentar la necesidad de *seguir realizando investigaciones de este tipo que nos permitan conocer algo más cómo son los procesos de desarrollo profesional del profesorado, y cómo son las actividades de formación*. Se precisa de información que vaya más allá de cuántos maestros y maestras han participado y cuántas horas han estado sentados en una silla. Para facilitar los procesos de desarrollo profesional debemos conocer algo más de cómo suceden (aunque sabemos de su enorme variedad y complejidad) y de cómo las actividades de formación permanente pueden incidir en éstos. Se debe abordar desde planteamientos sistemáticos y fundamentados el estudio de los procesos de aprendizaje del profesorado, tema que parece algo tabú y que se mantiene bastante silenciado frente a la rica y continua presencia de investigaciones sobre el aprendizaje del alumnado.

No todos los participantes en una actividad formativa la conceptualizan, entienden y viven de la misma manera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardin, (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Bassey, M. (1992). Creating Education through Research. *British Educational Research Journal, 18* (1), 3-16.

Bermejo Ávila, J. y García Gómez, M.S. (1996). Cuando un CEP participa en la elaboración del PEC: relato de una experiencia. *Bordón*, en prensa.

Blackman, Ch.A. (1989). Issues in Professional Development: the Continuing Agenda. En M.L.Holly y C.S.McLoughlin, *Perspectives on Teacher Professional Development*. Londres: The Falmer Press. (pp. 1-15).

Bleger, J. (1980). *Temas de Psicología. Grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Cela Bermejo, D. (1995). La figura del facilitador externo. *Cuadernos de Pedagogía*, (240), 52-54.

Contreras Domingo, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, (277), 5-28.

Contreras Domingo, J. (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

Egido, I. y otras (1993). *Diez años de investigación sobre profesorado*. Madrid: MEC/CIDE.

Elliott, J. (1989). Teacher Evaluation and Teaching as a Moral Science. En M.L. Holly y C.S. McLoughlin, *Perspectives on Teacher Professional Development*. Londres: The Falmer Press. (pp. 239-258).

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C.Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II*. Madrid: Paidós/MEC.

Evertson, C.M. y Green, J.L. (1989). La observación como indagación y método. En M.C.Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II*. Madrid: Paidós/MEC.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. En Houston (Ed.), *Handbook on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan.

García Gómez, S. y Porlán Ariza R. (1992). La renovación escolar. Estrategia de formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, (209), 26-27.

Gimeno Sacristán, J. (1993). El profesorado: ¿mejora de la calidad o incremento del control? *Cuadernos de Pedagogía*, (219), 22-27.

Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A.I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Granado Alonso, C. (1994). Situación actual y alternativas a la evaluación de la formación permanente del profesorado: la construcción de una propuesta de actuación centrada en el marco de un Centro de Profesores. *Enseñanza*, (12), 139-153.

Granado Alonso, C. y Gil Flores, J. (1994). Evaluar la formación permanente: la perspectiva de los Centros de Profesores a través de sus coordinadores. *Qurrículum*, (8/9), 141-158.

Grupo Investigacion en la Escuela (1991). *Proyecto Curricular IRES*. 4 volúmenes. Sevilla: Díada.

Grupo Investigacion en la Escuela (1992). Una propuesta de desarrollo profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, (209), 22-25.

Guerrero, J.F. (1987). La investigación etnográfica en el ámbito educativo. *Investigación en la Escuela*, (3), 13-18.

Guskey, T.R. (1994). Results-oriented Professional Development: In Search of an Optimal Mix of Effective Practices. *Journal of Staff Development, 15* (4), 42-50.

Holly, M.L. (1989). Teacher Professional Development: Perceptions and Practices in the USA and England. En M.L. Holly y C.S. McLoughlin, *Perspectives on Teacher Professional Development*. Londres: The Falmer Press (pp. 173-203).

Huber, G. (1988). Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador. En C. Marcelo García (Coord.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Keiny, S. (1994). Constructivism and Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education, 10* (2), 157-167.

Monero Mesa, M.L. y González Sanmamed, M. (1989). Organización y planificación de la formación en servicio: preferencias mostradas por los propios profesores. *Bordón, 41*(3), 555-568.

OCDE-CERI (1985). *La formación de maestros en ejercicio. Condición del cambio en la escuela*. Madrid: Narcea.

Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor*. Sevilla: Díada.

Rodríguez Gómez, G. y otros (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST*. Barcelona: PPU.

Rodríguez Moreno, M. (1994). De la enseñanza al asesoramiento. *Qurrículum*, (8/9), 49-65.

Santos Guerra, M.A. (1988). La evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento del profesorado: una forma de mejorar la profesionalidad docente. *Investigación en la Escuela*, (6), 21-40.

Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.

Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

Wolcott, H.F. (1993). Sobre la intención etnográfica. En H.M. Velasco Maillo y otros (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta. (pp. 127-144).

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Madrid: Paidós.

Yus Ramos, R. (1991a). El modelo de CEP en Andalucía. *Cuadernos de Pedagogía*, (198), 61-65.

Yus Ramos, R. (1991b). *Los CEPs como centros de desarrollo profesional ante la ortodoxia curricular*. Vélez-Málaga: Serie de Monografías nº 19 del Centro de Profesores de la Axarquía.

Zeichner, K. (1983). Altenative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 34* (3), 3-9.

APÉNDICE

APÉNDICE

ORIENTACIONES Y ACTIVIDADES PRÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la investigación cualitativa, es decir, el proceso a través del cual se proporciona una formación de base sobre este tipo de investigación a estudiantes pre y postdoctorales, ha sido en todo momento una preocupación en este campo. Muestra de ello es la diversidad de propuestas para la formación de investigadores cualitativos como la presentada en el número monográfico de *Antropology Education Quaterly* (vol. 14, nº 3), las referencias de autores como Erickson (1977), Mehan y Wood (1975), o los trabajos más recientes de Allat y Benson (1991), Glesne y Webb (1993), Strauss (1988) o Webb y Glesne (1992).

A fin de tener una visión general del tema iniciaremos este anexo con la presentación de los diferentes tipos de cursos que en la actualidad se siguen en Estados Unidos, para terminar aportando nuestra propia experiencia en este campo.

Este apéndice también presenta un conjunto de actividades prácticas que hemos elaborado con una doble intencionalidad. En primer lugar como medio para facilitar el trabajo de clase de los profesores dedicados a la enseñanza de la investigación cualitativa; y, en segundo lugar, como un recurso para aquellos lectores interesados en profundizar y afianzar los contenidos desarrollados a lo largo de esta obra.

1. CURSOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En el primer número de la revista *Qualitative Studies in Education* aparece una entrevista realizada a Strauss (1988), sociólogo de primera fila creador junto con Glaser del método conocido como "teoría fundamentada". A través de sus palabras podemos entrever las características de los cursos ofrecidos por este autor. Éstos comenzaron a

impartirse en 1968, realizándose por lo tanto en un contexto en el que predominaba la formación teórica y en métodos de encuesta.

El curso que impartía Strauss se dedicaba de forma monográfica al análisis de datos cualitativos, teniendo a un número no superior de 12 alumnos, en los que se reunía durante dos horas semanales. Como requisito fundamental los alumnos asistentes a este curso realizaban un curso previo de seis meses en el que se entrenaban en las técnicas clásicas de los estudios de campo, de tal forma que los alumnos aprendían a observar, a tomar notas de forma adecuada y a informar correctamente de lo que veían. Con este bagaje, y los datos recogidos, los alumnos accedían al siguiente curso de análisis de datos.

Un aspecto fundamental del curso era que la clase se convertía en un grupo de trabajo, comenzando desde el principio a trabajar juntos alumnos y profesor. Éste último era un simple guía u orientador. Los aspectos teóricos eran relegados a un segundo plano, enfatizándose el trabajo con los datos concretos y reales. El curso se iniciaba con la presentación del modelo general de análisis que se iba a seguir en las clases y, en las sucesivas sesiones, se ponía en práctica el método. Así, cada alumno debía presentar en cada sesión entre 2 y 5 páginas de sus datos, que eran sometidos al análisis del grupo. El curso no exigía ningún tipo de trabajo final o informe.

En un excelente trabajo de síntesis, Webb y Glesne (1992) nos presentan un resumen del estado de la cuestión en tomo a la enseñanza de los métodos cualitativos en el contexto norteamericano. Tomando como base la organización y el contenido de los cursos de investigación cualitativa, estos autores consideran que en Estados Unidos se ofrecen cuatro tipos de cursos: introductorios, de diseño, teóricos e investigaciones de campo.

Los *cursos introductorios* cubren los aspectos fundamentales y revisan la mayoría de los métodos cualitativos, llegando en algunos casos a presentar algún miniproyecto. En estos cursos introductorios nos encontramos, a su vez, con dos tipos: los centrados en las técnicas y los centrados en los métodos.

En los primeros lo fundamental es iniciar a los alumnos en la utilización de las técnicas cualitativas (observación, entrevista, notas de campo,... etc.). De esta forma los alumnos se inician en el acceso al campo y pasan desde unas pocas horas hasta unas pocas semanas observando, tomando notas y analizando los datos obtenidos. Cuando terminan escriben un pequeño informe en el que discuten lo que han aprendido. Una vez terminado vuelven al campo y realizan algunas entrevistas y tras algunas semanas vuelven a escribir un nuevo informe. Los alumnos pueden volver al mismo escenario de investigación, o a otros diferentes.

Los cursos centrados en los métodos (etnografía, historias de vida, fenomenología, etc.) están diseñados para ofrecer a los alumnos una perspectiva amplia de los diferentes métodos cualitativos, sus diferencias y similitudes, así como su adecuación o no para el estudio de determinadas cuestiones. En este tipo de cursos por lo general se exige un trabajo monográfico sobre cada uno de los métodos estudiados, e incluso que los alumnos utilicen sus conocimientos para criticar estudios cualitativos ya publicados.

Los *cursos de diseño* se centran en la ayuda a los alumnos para que éstos planifiquen y diseñen sus investigaciones. En este tipo de cursos los alumnos leen y critican investigaciones cualitativas y en ocasiones se requiere que realicen alguna propuesta de

investigación. Los *cursos centrados en la teoría* examinan los fundamentos teóricos de la investigación cualitativa, enfrentando a los alumnos con textos típicos de carácter teórico.

Por último, en los cursos que se centran en la *investigación de campo* se guía al alumno a lo largo de todo un proceso completo de investigación. El modelo que se sigue requiere que el alumno acceda a un contexto de investigación, se gane la aprobación del proyecto, recoja el consentimiento de los patrocinadores y participantes, pase tiempo suficiente en el campo, escriba y envíe protocolos, complete observaciones y entrevistas, haga las transcripciones correspondientes, inicie el análisis de los datos, lea bibliografía relacionada con el tema de investigación y escriba un informe final. Algunos cursos se limitan a la observación o a la entrevista, otros se centran en la evaluación pero, en definitiva, lo que se pretende es que el alumno siga un proceso completo de investigación.

Los cursos de investigación de campo por lo general toman el formato de seminarios, en el que se reúnen no más de quince personas, y en el que el coordinador desempeña funciones de orientación, guía y ayuda al estudiante.

2. NUESTRA EXPERIENCIA

No quisiéramos dejar de referirnos a nuestra propia experiencia como investigadores y profesores, de tal forma que ésta pueda servir de guía, de orientación o favorecer la discusión.

En este sentido, nuestra experiencia en este campo se circunscribe a los tipos de cursos que, siguiendo la tipología de Webb y Glesne (1992), podríamos denominar de diseño, centrados en las técnicas y las investigaciones de campo.

En el curso 1988-1989 se imparte en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, como asignatura de todo el año, un curso centrado en el diseño de la investigación. En este curso se encontraban matriculados un total de 120 alumnos.

Entre los centrados en las técnicas hemos venido impartiendo una serie de cursos de carácter introductorio con una duración de entre doce y veinte horas, y un número de asistentes no superior a veinte, a través de los cuales se iniciaban los alumnos en la realización de observaciones, entrevistas o el análisis de datos cualitativos asistido por ordenador.

Como investigación de campo nos vamos a referir a la experiencia seguida durante el curso 1995/1996 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, fruto de la concreción del nuevo plan de estudios de la licenciatura de Psicopedagogía, en el que se contempla como materia optativa la asignatura *Metodología de la investigación cualitativa*. Ésta tiene asignada una carga de 6 créditos, lo que hace que se desarrolle durante todo el curso académico, en sesiones semanales de dos horas y media de duración.

A lo largo de las primeras clases se presentaron los contenidos básicos que sirvieran para que los alumnos identificaran las características fundamentales de la investigación cualitativa, así como las distintas fases y etapas que se siguen en la misma.

Asimismo se introdujeron dos técnicas básicas de recogida de información: la entrevista etnográfica y la observación participante.

Al considerar en el programa de la asignatura la realización de un trabajo práctico, y tras debatir el tema en clase, se optó por constituirse en grupo de investigación, tomando como tópico a indagar la implantación de la licenciatura de Psicopedagogía, habida cuenta de las dificultades con que se venía enfrentando esta situación novedosa. Más concretamente, se decidió una investigación cuyo objetivo fuera la explicitación de las perspectivas del alumnado y el profesorado de Psicopedagogía en tomo a la implantación y desarrollo de esta nueva carrera.

A partir de ese momento el profesor y los 22 alumnos del aula comenzamos a trabajar definiendo los interrogantes de la investigación, buscando fuentes de información, seleccionando a los informantes clave y preparando un guión de entrevista semiestructurada. Cada alumno se comprometió a realizar un par de entrevistas, transcribirlas y analizarlas, lo que ha supuesto contar con un total de 44 entrevistas.

Como hemos tenido ocasión de ver a lo largo del primer capítulo de esta obra, la investigación cualitativa ha ido evolucionando, tanto a nivel teórico como metodológico. Respecto a éste último podemos decir que en la actualidad, los albores del siglo XXI, venimos asistiendo a una cada vez mayor integración de nuevas tecnologías en el trabajo de los investigadores cualitativos. De hecho, resulta a todas luces imprescindible considerar en la formación de los investigadores cualitativos el manejo y utilización de recursos tales como la grabadora, el vídeo, el dictáfono o los programas de ordenador diseñados de forma específica para el análisis de datos cualitativos, ya sean éstos textuales o audiovisuales.

El trabajo conjunto de alumnos y profesores, a través de grupos de investigación, es una de las estrategias más enriquecedoras en la enseñanza de la investigación cualitativa.

En este contexto, toda la información recogida a lo largo del proceso de investigación se registró en soporte magnético, utilizando cada alumno el procesador de textos que dominaba, y se prepararon los datos para realizar el análisis de los mismos con el programa informático Nudist.

Cuando finalizó el curso académico aún faltaba por realizar el informe final, actividad ésta que se desarrollaría en los meses siguientes para poder entregar el informe al comenzar el curso 1996/1997.

3. ACTIVIDADES PRÁCTICAS

3.1. Actividades de introducción

1. Leer los siguientes informes de investigación:
   Ball, S. (1995). Poder, conflicto, micropolítica ¡y todo lo demás!. En G. Waldford (Ed.), *La otra cara de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla. (pp. 201-228).
   San Fabián Maroto, J.L. (1989). Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela. *Revista de Investigación Educativa, 7* (13), 131-146.
   Santiago, P. (1992). Una experiencia de investigación cooperativa en la Universidad de Oviedo. *Revista de Investigación Educativa,* (20), 131-149.
   Wolcott, H.F. (1993). El maestro como enemigo. En H.M. Velasco, F.J. García y A. Díaz (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores.* (pp. 243-258). Madrid: Trotta.

   Tras la lectura de los mismos, tomando como base lo tratado en los capítulos 1 y 2 de esta obra, realizar las siguientes actividades:
   a) Determinar las cuestiones de investigación que se plantean en cada uno de ellos;
   b) describir el proceso metodológico seguido en cada caso;
   c) identificar el método de investigación utilizado en cada una de las investigaciones justificando de forma razonada la elección; y
   d) establecer las diferencias metodológicas fundamentales en cuanto al diseño utilizado, técnicas de recogida de información usadas y proceso de análisis de datos seguido.
2. Tras la lectura de los dos informes de investigación presentados en esta obra (capítulos 16 y 17), realice una comparación de los mismos, estableciendo las diferencias fundamentales en cada una de las fases del proceso de investigación (ver capítulo 3).
3. Leer los siguientes informes de investigación:
   Ball, S. (1995). Poder, conflicto, micropolítica ¡y todo lo demás! En G. Waldford (Ed.), *La otra cara de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla. (pp. 201-228).
   Wolcott, H.F. (1993). El maestro como enemigo. En H.M. Velasco, F.J. García y A. Díaz (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores.* (pp. 243-258). Madrid: Trotta.
   Stanley, J. (1995). El sexo y la alumna tranquila. En P. Woods y M. Hammersley (Comp.), Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos. Barcelona: Paidós-MEC. (pp. 49-64).

Tras la lectura de los mismos caracterizar el tipo de estudio de caso seguido en cada una de las investigaciones, atendiendo a la tipología presentada en el capítulo 4 de esta obra.

4. Formalice un diseño de investigación cualitativa de acuerdo con los siguientes pasos:
   a) Seleccione un campo, área o tópico de interés;
   b) formule varias cuestiones básicas de investigación;
   c) identifique las fuentes de información que puedan darle algunas respuestas a las cuestiones planteadas;
   d) represente gráficamente el marco teórico en el que se inscribe la investigación;
   e) seleccione el tipo de estudio de caso más adecuado para llevar a cabo la investigación, justificando de forma razonada la elección del mismo;
   f) represente gráficamente el tipo de estudio de caso seleccionado.

3.2. Diseño y recogida de información

5. Redacte un escrito para solicitar de una autoridad educativa (director de un centro, inspector, director de un CEP, etc.) permiso formal para acceder a una institución o contexto educativos determinado (ver capítulo 5).
6. Tomando como base lo tratado en el capítulo 5, diseñe su propio esquema de actuación para iniciar un trabajo de campo. En dicho esquema haga una previsión en la que se contemple con quién sería necesario contactar y cómo iniciar el contacto (formal/informal).
7. Elabore los mapas sociales y temporales de un centro educativo y, en ese mismo centro, dibuje el mapa espacial de un aula (ver capítulo 7).
8. A continuación se presentan cuatro situaciones educativas en las que se sitúan otros tantos roles de trabajo de campo. Identifique a qué rol concreto nos estamos refiriendo en cada caso.
   A) Después de varias visitas y entrevistas a profesores de un centro educativo, José Luis ha encontrado en Antonio a una persona clave para su investigación. Dada su experiencia, Antonio ha pasado por la mayoría de los posicionamientos que un profesional de la enseñanza puede mantener ante un tema como el de la evaluación educativa, conoce, además, las claves de la Reforma del Ciclo Superior de la EGB en la que su centro está participando y es, sin desempeñar ningún cargo directivo, el verdadero rector del centro. Cuando José Luis le propuso su plan de trabajo, se mostró a cooperar.
   Rol de _____
   B) Lola es la directora de un Preescolar, en el que Alfredo lleva varios meses investigando sobre las relaciones entre el personal docente-asistencial (profesoras, puericultoras) y el personal no docente (limpiadoras, cocineras, portero) de esa institución. En las primeras semanas en el centro, Alfredo dejaba una copia de sus notas de campo a Dolores y ambos las revisaban comentando el grado de acuerdo entre lo visto y registrado por el primero y lo realmente percibido por los miembros del centro. Ahora, cuando su trabajo está más avanzado discuten los análisis y las interpretaciones de Alfredo.
   Rol de _____

   C) Carlos no es precisamente el líder del colegio. Entre sus compañeros está considerado "un tío genial pero un poco loco"; 'es muy cariñoso, pero muy desorganizado y hasta un poco holgazán". Cuando llego al centro es el primer niño que se para a hablar conmigo. Está muy interesado en saber quién soy y qué hago allí. Me conduce hasta el despacho del director y, en los cincuenta metros que separan la puerta de entrada del primer edificio ya me ha dado el nombre de su profesor y el del director del centro, y me ha señalado a algún "amigo" de su clase, junto a otros comentarios difíciles de retener. Carlos es también el que siempre me hace los comentarios más "fuera de lugar, pero sin embargo reveladores de una parte de la vida del centro": "El hermano de Don ... está loco, ayer ...".
   Rol de _____
9. Seleccione un problema de investigación que aborde algún aspecto importante en la vida de un centro educativo o en el desarrollo de la actividad propia de un aula de ese centro. Ahora, intente elaborar una lista de atributos o características que considere condiciones *sine qua non* en una persona (profesor, alumno, director, jefe de estudios, etc.) que pudiese actuar como informante-clave de la vida de dicho centro o aula. Recuerde que no busca a un informante cualquiera sino que trata de seleccionar un caso típico-ideal.
10. A partir de la lista de atributos que ha elaborado en la actividad anterior, prepare un guión de entrevista con el que poder solicitar a varias personas (profesores, padres, alumnos, etc.) la información necesaria sobre dichos atributos.
11. Seleccione un contexto educativo determinado (un aula, una reunión de profesores, un consejo escolar, una acampada de boy-scouts, una celebración religiosa, una fiesta popular, etc.). Determine los períodos de observación más convenientes fijando la duración de las observaciones (p.e. una hora, una mañana, etc.), su secuenciación (p.e el comienzo de la clase, la explicación del profesor, un turno de preguntas y respuesta, el resumen final de la clase) y la distribución de dichas observaciones en el tiempo (p.e. los martes del primer trimestre de curso, todas las reuniones de ciclo, los momentos que marcan el inicio y final de una fiesta popular). Durante las observaciones tome notas breves que le permitan recordar lo observado. Finalmente, reconstruya su observación ampliando las notas de campo.
12. Intente realizar una observación participante. Para ello, puede seguir diferentes opciones de las que pueden servir como ejemplo las siguientes: (a) supone actuar como observador al tiempo que se desempeña el rol de alumno, puede utilizarse una clase cualquiera de las que se reciben en la facultad o en otra institución educativa; (b) el observador actúa en este caso como profesor en una clase de enseñanza primaria, secundaria, educación de adultos, etc., e imparte una o varias sesiones de clase; (c) el observador es parte integrante de un grupo de trabajo, un claustro, un consejo escolar, una asociación, un espectáculo (una representación teatral, un concierto, etc.). Las notas de campo ampliadas que se elaboren deben dar fe de la observación participante.
13. Utilice las notas de campo ampliadas que ha recogido al realizar la actividad 7 y prepare un pequeño guión con aquellos aspectos sobre los que desearía

completar la información recogida a partir de la observación. Realice entrevistas etnográficas a uno o varios participantes en la actividad que fue objeto de su observación.

14. Seleccione una cuestión o un tema de interés educativo y consiga la colaboración de un informante cualificado (con experiencia y conocimiento del tema, buena articulación, un nivel aceptable de expresión oral, etc.). Diseñe un guión mínimo, en el que basta recoger los temas o asuntos generales que desea abordar en la entrevista, recuerde que no necesita escribirlos. Finalmente, concierte una cita y desarrolle una entrevista etnográfica.
15. Describa las situaciones o contextos en los que se desarrollaron las entrevistas sugeridas en las actividades 13 y 14.
16. Tome una de las entrevistas recogidas en las actividades 13 ó 14 y realice las siguientes tareas:
    a) Una transcripción completa y pormenorizada de la entrevista (incluir indicaciones relativas a silencios, ruidos, expresiones de aprobación y desaprobación, gestos, etc.);
    b) una transcripción completa del discurso oral recogido en la entrevista, para lo cual es suficiente con eliminar de la transcripción anterior todo lo que no sean palabras;
    c) una transcripción de la entrevista seleccionando tan sólo aquellos aspectos que se consideran estrechamente vinculados con la pregunta formulada y con el tema objeto de investigación;
    d) redacción de notas a partir de la audición de la entrevista grabada sin llegar a transcribir la entrevista.

    Una vez completados estos procedimientos, compárelos entre sí analizando las ventajas e inconvenientes asociados al tratamiento de la información que se ha realizado en cada caso.
17. Diseñe la primera página de un cuestionario dirigido a alumnos de enseñanza secundaria que intente recoger sus opiniones sobre la introducción de la educación sexual en las aulas. Para ello, fije el título y el autor del cuestionario, prepare una presentación (motivos, objetivos del cuestionario), muestre un ejemplo que ilustre el modo en que deben contestarse las preguntas y agradezca al alumno su participación en el estudio.
18. Tomando como referencia un estudio en el que se desea recoger información sobre la participación de los padres en las Asociaciones de Padres de Alumnos, elabore la estructura teórica -dimensiones a estudiar, relaciones entre esas dimensiones, elementos incluidos en las dimensiones- de un posible cuestionario que abordase dicho tema.
19. A partir de la estructura teórica que resulte de la actividad 18, redacte entre quince y veinte preguntas de diferente tipo hasta completar un cuestionario.
20. Tomando como punto de partida el cuestionario de la actividad 19, realice una doble administración del mismo: (a) lea las preguntas del cuestionario a la(s) persona(s) encuestada(s) y anote sus respuestas; (b) entregue el cuestionario a una o varias personas y pida que lo completen ellos mismos. Compare los resultados de ambos procedimientos y analice sus ventajas e inconvenientes.

3.3. Actividades de análisis de datos

21. Localice varios estudios cualitativos y examine el sistema de categorías utilizado en la codificación de los datos cualitativos, determinando si fue construido inductiva o deductivamente.
22. A continuación le mostramos un fragmento de la transcripción correspondiente a una discusión entre profesores acerca de la reforma educativa. Teniendo en cuenta que los objetivos del estudio eran identificar las opiniones y las actitudes de los profesores ante la reforma, y determinar los factores que según ellos condicionarán el éxito o fracaso de la misma, realice las siguientes tareas:
    a) Codifique el texto siguiendo un procedimiento de codificación inductiva y adoptando el criterio temático para la separación de unidades.
    b) Construya un diagrama mediante el que se representen las relaciones que podrían darse entre las categorías utilizadas.

    — "Bueno pues, la verdad es que yo ante la reforma, la veo con un gran optimismo y con un cierto escepticismo también. Parece que puede haber una contradicción en estas dos cosas, pero si queremos ser realistas, creo que está bien planteada, tiene sus lagunas por supuesto, la Ley fundamentalmente, pero yo creo que hay... O llevarla a la realidad va a ser una cosa bastante costosa, y de ahí mi escepticismo. De que probablemente por ese costo que va a suponer, no se lleve totalmente a la práctica. Eso desde el punto de vista, por ejemplo, económico. Después hay otro tema que yo veo, que va a ser fundamental, que es la coordinación entre el profesorado. En tercer lugar, va a suponer un cambio profundo dentro de nuestros esquemas pedagógicos. La forma de enseñar va a ser totalmente distinta. Los conocimientos que vamos a pedirles a los niños van a ser totalmente distintos. No digo ni mejor ni peor, ni más ni menos, sino distintos. Entonces, ésta es una primera visión así a muy groso modo de lo que para mí puede suponer la reforma. La espero con ansiedad, pero también un poco escéptico.

    — Pues, yo estoy de acuerdo en parte con los principios pedagógicos que aparecen en la teoría y en la legislación, pero como todos vosotros yo tengo mis dudas y también mi escepticismo, como tú decías. Yo creo que este banco, que esta Ley Orgánica puede venir a fallar muy gravemente por parte del profesorado. Que yo creo que como el profesorado no se informe un poco y sepa qué filosofía está dirigiendo a esta Ley Orgániea, yo creo que va a fallar por ahí. Yo creo que ése es un gran fallo, por lo que estoy viendo, por el nerviosismo que estoy percibiendo en todo el profesorado hoy en día. Un desconocimiento total.

    — Yo creo que la reforma esta es un poco idealista. Me parece que los objetivos que se han propuesto son demasiado ambiciosos. No tienen en cuenta la realidad de la escuela. Y hay que tener en cuenta también que el profesorado pues hay que contar con él, como ya hemos dicho. Que esto de los diseños curriculares y demás, para mucha gente va a ser un verdadero lío. La gente está acostumbrada ahora mismo al libro de texto. Y en cuanto que el libro de texto lo dejemos a un lado y tal, pues la gente se vuelve frenética. Entonces, hace falta tener un cambio de mentalidad muy grande en el profesorado. Que se está consiguiendo, pero muy lentamente. Hay mucha gente que, en fin, está desinformada y además que no sabe

de qué va la cosa, y que está acostumbrada a métodos tradicionales,... En fin, que va a ser difícil el llevar a cabo la reforma, me parece a mí.

— Y la realidad es ésa. Los cambios los tiene que hacer el profesorado. ¿Y cómo los va a hacer el profesorado, si el profesorado ni siquiera está informado? Existen también mejoras en la Ley que suponen unos recursos económicos importantes. Nada más que haya más profesores de Primaria para impartir el inglés y la música, va suponiendo bastante dinero. Supone también material didáctico, supone una serie de cosas que a estas alturas resulta que no tenemos en los Centros lo más mínimo. Realmente, yo no creo, yo no veo... A ver qué pasa".

23. A partir de los datos (documentos, transcripciones de entrevistas, notas de campo,...) recogidos en el curso de algún estudio, confeccione un sistema básico de categorías y desarrolle dicho sistema al tiempo que lo utiliza para la codificación de ese corpus de datos.
24. Lea el artículo de García Jiménez (1988), publicado en el número 287 de la Revista de Educación, con el título *Una teoría práctica sobre la evaluación,* e identifique en el mismo el modo en que se han realizado los distintos tipos de análisis propuestos por Spradley.
25. Localice estudios cualitativos y determine el modo en que se han alternado las fases de recogida y análisis de datos a lo largo del proceso de investigación realizado.
26. Lea alguno de los siguientes artículos, en los que se llevaron a cabo procedimientos de análisis de datos asistido por ordenador, y comente las funciones para las que éstos fueron empleados.

Gallego, M.J. (1994). El estudio de casos en la investigación sobre informática educativa: un método y un programa para el análisis de datos cualitativos. *Bordón, 46* (1), 5-18.

Granado, C. y Gil, J. (1994). Evaluar la formación permanente: la perspectiva de los Centros de Profesores a través de sus coordinadores. *Qurriculum,* (8-9), 141-158.

Molina, E. (1995). La colaboración en el contexto de los centros escolares como fórmula de formación. *Revista de Investigación Educativa,* (25), 7-34.

Rodríguez, G. y otros (1993). Las concepciones de los futuros profesores sobre la función docente. *Revista de Enseñanza Universitaria,* (6), 9-26.

3.4. Actividades relacionadas con la redacción de informes

27. Seleccionar varios artículos de una revista científica en los que se recojan informes de investigación y examinar la estructura de la información contenida en los mismos.
28. A partir de algún trabajo de campo que esté desarrollando, elabore un informe tratando de adecuarse a las normas de estructura y redacción señaladas a lo largo del capítulo 15.
29. Examine estudios cualitativos publicados en revistas científicas y determine las actuaciones realizadas para garantizar la calidad de la investigación y de los resultados.
30. Localice estudios cualitativos en los que se hayan utilizado los criterios tradicionales para asegurar la veracidad de los resultados, y otros en los que se empleen criterios característicos de la investigación cualitativa.

3.5. Informes de investigación

31. Actividades en relación con el informe *Evaluación de proyectos de formación centrada en la escuela,* presentado en el capítulo 16 de esta obra:
    a) ¿Cuáles son los problemas que se abordan en esta investigación? ¿Cuáles son los propósitos que la guían?
    b) ¿Qué formatos de acceso al campo -formales o informales- se siguieron?
    c) ¿Los centros que participaron en el estudio fueron elegidos al azar?, ¿qué criterios se utilizaron en su selección?
    d) ¿Qué modalidad de estudio de casos se refleja en el informe?
    e) ¿Qué procedimientos e instrumentos de recogida de información se utilizaron a lo largo del estudio? ¿Quiénes decidieron la conveniencia de utilizar dichos procedimientos o instrumentos?
    f) ¿Qué criterios se utilizaron para seleccionar a los profesores? ¿Se trata de una selección de caso típico-ideal? ¿Cuál fue el procedimiento utilizado para seleccionar a los asesores?
    g) ¿Qué procedimientos se utilizaron en la recogida de datos a lo largo de los dos cursos que comprende este estudio?
    h) ¿Qué tipo de entrevista se utilizó para recoger información de los profesores? ¿Yen el caso de los asesores?
    i) ¿Se utilizaron en el estudio algunas técnicas de observación? En su caso, ¿a qué sistemas de observación podrían adscribirse dichas técnicas?
32. Actividades en relación con el informe *Estudio de una actividad de formación permanente para el desarrollo profesional: la difícil convivencia de intereses diferentes,* presentado en el capítulo 17 de esta obra:.
    a) ¿Cuál es el problema que se aborda en esta investigación? ¿Qué objetivos orientaron esta investigación?
    b) ¿Cuáles son las hipótesis que se formulan en la investigación? ¿En qué experiencias o teorías se fundamentan?
    c) ¿Qué formatos de acceso al campo -formales o informales- se siguieron?
    d) Las diferentes técnicas de observación utilizadas, ¿a qué sistemas de observación podrían asociarse?
    e) ¿Qué aspectos o características avalan a la observación en el Seminario como una observación participante?
    f) Las preguntas utilizadas en el cuestionario que se administró a los miembros del Seminario, ¿de qué tipos son?
    g) ¿Por qué se dice que las entrevistas a los miembros del Seminario son semi-estructuradas?
    h) ¿Qué roles fueron desempeñados por la autora del informe?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ablanowicz, H. (1992). Shame as an interpersonal dimension of communication among doctoral students: An empirical phenomenological study. *Journal of Phenomenological Psychology, 23* (1), 30-49.

Agar, M.H. (1980). *The professional stranger. An informal introduction to ethnography.* Nueva York: Academic Press.

Allat, P. y Benson, L.D. (1991). Computing and Qualitative Analysis: Issues in Research Methods Teaching. En N.G. Fielding y R.M. Lee (Eds.), *Using Computers in Qualitative Research.* Newbury Park, CA: Sage (pp. 75-88).

American Educational Research Association (1992). *Ethical standards of the American Educational Research Association.* Washington, DC: Autor.

American Psychological Association (1954). Validity. Technical recommendations for psychological tests and diagnostic techniques. *Psychological Bulletin,* 51 (suppl.), 13-28.

American Psychological Association (1994). *Publications manual of the American Psychological Association* (4ª ed.). Washington, DC: Autor.

Amorós, P. y otros (1992). Una experiencia de investigación cooperativa: la metodología de intervención en medio abierto. *Revista de Investigación Educativa,* (20), 109-130.

Ander-Egg, E. (1980). *Técnicas de investigación social.* Buenos Aires: El Cid Editor.

Anderson, N. (1923). *The hobo.* Chicago: University of Chicago Press.

Anguera, M.T. (1985). *Metodología de la observación en las ciencias humanas.* Madrid: Cátedra.

Anguera, M.T. (1995). Metodología cualitativa. En M.T. Anguera y otros, *Métodos de investigación en Psicología.* Madrid: Síntesis (pp. 513-522).

Angulo, F. (1990). Las posibilidades de la explicación interpretativa: un enfoque constitutivo. *Philosophica Malacitana,* 3, 25-44.

Angulo, F. (1995). *Proyecto docente e investigador.* Universidad de Cádiz.

Angus, N.M.; Osborne, J.W. y Koziey, P.W. (1991). Window to the soul: A phenomenological investigation of mutual gaze. *Journal of Phenomenological Psychology, 22* (2), 141-162.

Apps, J.W. (1991). Dirección de un examen crítico en las prácticas de educación permanente. *Revista de Educación*, (294), 107-139.

Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa.* Barcelona: Labor.

Atkinson, P. (1992). The ethnography of a medical setting: Reading, writing and rhetoric. *Qualitative Health Research,* 2, 451-474.

Atkinson, J.W. y Feather, N.T. (1966). *A theory achievement motivation.* Nueva York: John Wiley.

Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research.* Thousands Oaks, CA: Sage (pp. 248-261).

Atkinson, P. y otros (1988). Qualitative research traditions: A Bristish response to Jacob. *Review of Educational Research, 58* (2), 231-250.

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona: Paidós-MEC.

Ball, S. (1995). Poder, conflicto, micropolítica ¡y todo lo demás! En G. Waldford (Ed.), *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla (pp. 201-228).

Ball, S. y Goodson, I. (Eds.) (1985). *Teachers' lives and careers.* Londres: Falmer.

Barrit, L. y otros (1983). *A handbook for phenomenological research in education.* Ann Arbor: University of Michigan, School of Education.

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, (20), 7-36.

Bartolomé, M. (1994). La investigación cooperativa. En V. García Hoz (Dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación.* Madrid: Rialp (pp. 376-403).

Bartolomé, M. y Anguera, M.T. (Coord.) (1990). *La investigación cooperativa, vía para la innovación en la Universidad.* Barcelona: PPU.

Bartolomé, M. y Acosta, A. (1992). Articulación de la educación popular con la educación formal. Investigación participativa. *Revista de Investigación Educativa,* (20), 131-150.

Beck, C.T. (1991). Undergraduate nursing student's lived experience of health: a phenomenological descriptions. *Phenomenology + Pedagogy, 2* (1), 1-17.

Beck, C.T. (1992). The lived experience of postpartum depression: A phenomenological study. *Journal of Nursing Education, 30* (8), 371-374.

Becker, C.S. (1987). Friendship between women: A phenomenological study of best friends. *Journal of Phenomenological Psychology, 18,* 59-72.

Benner, P. (1984). *From novice to expert: Excellence and power in clinical nursing practice.* Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

Benner, P. y Wrubel, J. (1989). *The primacy of caring: Stress and coping in health and illness.* Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

Benson, D. y Hughes, J.A. (1983). *The perspective of ethnomethodology.* Londres: Longman.

Biddle, B.J. y Anderson, D.S. (1986). Theory, methods, knowledge, and research on teaching. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching.* Nueva York: McMillan Pub. Co. (pp. 230-253).

Blaikie, N.W. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality & Quantity, 25* (2), 115-136.

Bliss, J.; Monk, M. y Ogborn, J. (1983). *Qualitative data analysis for educational research.* Londres: Croom Helm.

Bloom, B.S. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educativas.* Alcoy: Marfil

Blumer, H. (1969). *Simbolic interactionism: Perspective and method.* Englewood Clif, NJ: Prentice Hall.

Bogdan, R. (1983). Teaching fieldwork to educational researchers. *Anthropology & Education Quartely, 14* (3), 171-178.

Bogdan, R.C. y Biklen, S.K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods.* Londres: Allyn and Bacon.

Bogdan, R. y Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods.* Nueva York: John Wiley.

Boring, E.G. (1963). The role of theory in experimental psychology. En R.I. Watson y D.T. Campbell (Eds.), *History, psychology, and science: Selected papers.* Nueva York: John Wiley.

Bowman, J.M. (1991). The meaning of chronic low back pain. *AAOHN Journal, 39* (8), 381-384.

Brice, C.W. (1991). What forever means: An empirical existencial-phenomenological investigation of maternal mourning. *Journal of Phenomenological Psychology, 22* (1), 16-38.

Bullington, J. y Karlson, G. (1984). Introduction to phenomenological psychological research. *Scandinavian Journal of Psychology*, (25), 51-63.

Bunge, M. (1985). *La investigación científica.* Barcelona: Ariel.

Cajide, J. (1992). La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Bordón, 44* (4), 357-373.

Campbell, D. (1957). Factors relevant to the validity of experiments in social settings. *Psychological Bulletin, 54* (4), 297-312.

Campbell, D. (1986). Grados de libertad y el estudio de casos. En T.D. Cook y CH. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata (pp. 25-58).

Campbell, D. y Stanley, J. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. En N.L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching.* Chicago: Rand McNally.

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación.* Barcelona: Laertes.

Carro, L. (1993). *Posibilidades de WordPerfect 5.1 para el análisis de datos cualitativos.* VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa.

Cartwright, D.P. (1978). Análisis del Material Cualitativo. En L. Festinger y D. Katz (Eds.), *Los métodos de investigación en las ciencias sociales.* Buenos Aires: Paidós.

Cassell, J. (1980). Ethical problems for conducting fieldwork. *American Anthropologist,* 82 (1), 28-41.

Cazden, C.B. (1990). El discurso del aula. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos.* Barcelona: Paidós Educador (pp. 627-709).

Cazden, C.B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje.* Barcelona: Paidós-MEC.

Cicourel, A. (1964). *Method and measurement in sociology.* Nueva york: Free Press.

Cicourel, A. y Kitsuse, J. (1963). *The educational decision-makers.* Indianápolis: Bobbs-Merrill.

Cicourel, A. y otros (1974). *Language use and school performance.* Nueva York: Academic Press.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Cohen, M.Z. y Omery, A. (1994). Schools of phenomenology: Implications for research. En J.M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods.* Thousands Oaks, CA: Sage (pp. 136-157).

Cohen, M.Z. y Sarter, B. (1992). Love and work: Oncology nurse's view of the meaning of their work. *Oncology Nursing Forum, 19* (10), 1481-1486.

Colás, P. (1994). La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación. *Bordón, 46* (4), 407-421.

Collins, E. (1992). Qualitative research as art: Toward a holistic process. *Theory into Practice, 31* (2), 181-186.

Columbus, P.J. y Rice, D.L. (1991). Psychological research on the martial arts: An addendum to Fuller's review. *British Journal of Medical Psychology, 64,* 127-135.

Conners, R.D. (1978). *An analysis of teacher thougt processes, beliefs and principles during instruction.* Alberta: Universidad de Alberta. Tesis doctoral inédita.

Cook, T. y Campbell, D. (1979). *Quasi-experimentation.* Chicago: Rand McNally.

Cohn, M. y Kottkamp, R. (1992). *Teachers: The missing voice in education.* Albany: State University of New Yor Press.

Coulon, A. (1988). *La etnometodología.* Madrid: Cátedra.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación.* Barcelona: Paidós-MEC.

Cressy, P. (1932). *The taxi-dance hall.* Chicago: University of Chicago.

Dawson, J.A. (1982). *Qualitative research findings: what do we do to improve and estimate their validity?* Documento ERIC nº ED218330.

De Landsheere, G. (1994). La etnometodología, vía privilegiada de la investigación sobre la educación personalizada. En V. García-Hoz (Dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada.* Madrid: Rialp (pp. 330-342).

De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la Investigación Educativa Española. En I. Dendaluce (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa. II Congreso Mundial Vasco.* Madrid: Narcea (pp. 60-77).

De Miguel, M. (1989). *Metodología de la Investigación Participante y desarrollo comunitario.* Jornadas de Educación Permanente. Gijón: UNED.

Denne, J.M. y Thompson, N.L. (1991). The experience of transition to meaning and purpose in life. *Journal of Phenomenological Psychology,* 22 (2), 109-133.

Denny, T. (1978). *Storytelling and educational understanding, address delibered at national meeting of International Reading Association.* Houston, Texas. Citado en E.G. Guba e Y.S. Lincoln (1981). Op. cit.

Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods.* Nueva York: McGraw Hill.

Denzin, N.K. (1978). *The research act.* Nueva York: McGraw Hill.

Denzin, N.K. (1989). *Interpretive interactionism.* Newbury Park, CA: Sage.

Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994). Introduction: entering the Field of Qualiative Research. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research.* Londres: Sage (pp. 1-18).

Dey, I. (1995). Reducing fragmentation in qualitative research. En U. Kelle, *Computer-Aided Qualitative Data Analysis.* Londres: Sage (pp. 69-79).

Deyhle, D.L.; Hess, G.A. y LeCompte, M.D. (1992). Approaching ethical issues for qualitative researchers in education. En M.D. LeCompte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.) *The Handbook of Qualitative Research in Education,* Nueva York: Academic Press, Inc. (pp. 597-641).

Dickelman, N. (1989). The nursing curriculum: Lived experiences of students. En *Curriculum revolution: Reconceptualizing nursing education* (NLN #15-2280). Nueva York: Natural League for Nursing Press.

Dickelman, N. (1990). Nursing education: Caring, dialogue, and practice. *Journal of Nursing Education, 29,* 300-305.

Dickelman, N. (1991). The emancipatory power of the narrative. En *Curriculum revolution: Community building and activism* (NLN #15-2389). Nueva York: Natural League for Nursing Press.

Dickelman, N. (1992). Learning-as-testing: A Heideggerian hermeneutical analysis of the lived experiences of students and teachers in nursing. *Advances in Nursing Science, 14* (3), 72-83.

Donmoyer, R. (1992). *The forms and functions of qualitative research in the United States.* Comunicación presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association. San Francisco.

Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the hurnan sciences. *Journal of Religion and Health, 23* (3), 179-203.

Eco, U. (1993). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura.* Barcelona: Gedisa.

Eisenhart, M.A. y Howe, K.R. (1992). Validity in educational research. En M.D. LeCompte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.) *The Handbook of Qualitative Research in Education,* Nueva York: Academic Press (pp. 543-680).

Eisner, E.W. (1993). Foreword. En D.J. Flinders y G.E. Mills (Eds.), *Theory and Concepts in Qualitative Research.* Nueva York: Teachers College Press (pp. vii -ix).

Elliot, J. (1986). *La investigación-acción en el aula.* Valencia: Generalitat Valenciana.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational research.* Milton Keynes: Open University Press.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid: Morata.

Erickson, F. (1973). What makes school ethnography "ethnographic"? *Council on Antropology and Education Newsletter, 4* (2).

Erickson, F. (1975). Gatekeeping and the melting pot: Interaction in counseling encounters. *Harvard Educational Review, 45*(1), 44-70.

Erickson, F. (1977). Some approaches to inquiry in school/community ethnography. *Anthropology and Education Quaterly, 8* (3), 58-69.

Erickson, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza.* Madrid: Paidós-MEC (pp. 125-301).

Erickson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. En M.D. LeCompte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.) *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Nueva York: Academic Press (pp. 201-226).

Erlandson, D.A. y otros (1993). *Doing Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Evertson, C.M. y Green, J.L. (1989). La observación como indagación y método. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación.* Barcelona: Paidós/MEC (pp. 303-421).

Fenstermacher, G.D. (1994). The Knower and the Know: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education, 20*, 3-56.

Fetterman, D.M. (1989). *Ethnography: Step by step.* Newbury Park, CA: Sage.

Fielding, N.G. y Fielding, J.L. (1986). *Linking data.* Beverly Hills, Ca: Sage.

Fielding, N.G. y Lee, R.M. (1991). *Using computers in qualitative research.* Newbury Park, CA: Sage.

Filstead, W. (1970). *Qualitative methodology.* Chicago: Markham.

Flinders, D.J. y Mills, G.E. (Eds.) (1993). *Theory and Concepts in Qualitative Research.* Nueva York: Teachers College Press

Florio, S. y Walsh, M. (1978). *The teacher as college in classroom research.* East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, Ocassional Papers, 4.

Forrest, D. (1989). The experience of caring. *Journal of Advanced Nursing, 14*, 815-823.

Fox, D. (1980). *El proceso de investigación en educación.* Pamplona: EUNSA.

Franzosi, R. (1990). Strategies for the prevention, detection, and correction of measurement error in data collected fron textual sources. *Sociological Methods and Research, 18*(4), 442-472.

French, P. y French, J. (1984). *Gender imbalances in the primary clasroom. Educational Research, 26* (2), 127-136.

Fullat, O. (1988). *La peregrinación del mal. Estudio sobre la violencia educativa.* Bellaterra, Barcelona: UAB.

Gage, N.L. (1963). Paradigms for research on teaching. En N.L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching.* Chicago: Rand McNally (pp. 94-141).

Gage, N.L. (1969). Teaching methods. En R.L. Ebel (Ed.), *Encyclopedia of educational research.* Londres: McMillan Pub. Co.

Gagne, R.M. (1970). *The conditions of learning.* Nueva York: Holt, Rineheart and Winston.

García Jiménez, E. (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico.* Sevilla: MIDO.

García Jiménez, E. (1994). Investigación etnográfica. En V. García Hoz (Dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación.* Madrid: Rialp (pp. 343-375).

García, E.; Gil, J. y Rodríguez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, (23), 179-213.

Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa.* Barcelona: PPU.

Gil, J.; García, E. y Rodríguez, G. (1995). Anàlisis de dades en la investigació etnogràfica. *Temps d'Educació*, (14), 61-82.

Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity.* Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis.* Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Chicago: Aldine.

Glesne, C. y Peshkin, A. (1992). *Becoming Qualitative Researchers. An Introduction.* White Plains, NY: Longman.

Glesne, C. y Webb, R. (1993). Teaching qualitative research: who does what? *Qualitative Studies in Education, 6* (3), 253-266.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research.* Orlando: Academic Press.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

Gold, R.L. (1958). Roles in sociological fieldwork. *Social Forces*, (36), 22-31.

Good, T.L. (1982). Classroom research. En M. Sykes y L. Shulman (Eds.), *Research and policy implications in education.* Nueva York: Longman.

Goodson, I. (1989). Teacher's Lives. En B. Allen y J.P. Goetz (Eds.), *Qualitative Research in Education.* Athens: University of Georgia (pp. 150-159).

Goodson, I. (1992). *Studying teachers' lives.* Londres: Routledge.

Grant, L. y Fine, G.A. (1992). Sociology unleashed: Creative directions in classical ethnography. En En M.D. LeCompte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The*

Handbook of Qualitative Research in Education. San Diego, CA: Academic Press (pp. 405-446).

Green, J.L. y Collins, E. (1990). Challenges to qualitative research: An overview. En M.J.M. Brown (Ed.), *Processes, application, and ethics in qualitative research.* Athens, GA: The University of Georgia Press (pp. 101-117).

Guba, E.G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Pérez, A. y Gimeno, J. (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal (pp. 148-165).

Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research.* Thousands Oaks, CA: Sage Publications (pp.105-117).

Guglietti-Kelly, L. y Westcott, M.R. (1990). She's just shy: A phenomenological study of shybes. *Journal of Phenomenological Psychology, 21* (2), 150-161.

Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence.* Nueva York: McGraw Hill.

Gumperz, J. (1981). Conversational inference and classroom learning. En J.L. Green y C. Wallat (Comps.), *Ethnography and language in Educational settings.* Norwood, NJ: Ablex.

Hall, B.L. y Kassam, Y. (1988). Participatory Research. En J.P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook.* Nueva York: Pergamon (pp. 150-155).

Hammersley, M. (1987). Ethnography and the cummulative development of theory. *British Education Research Journal, 13* (3), 283-296.

Hammersley, M. (1991). A note on Campbell's distinction between internal and external validity. *Quality & Quantity, 25* (4), 381-387.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983). *Ethnography: principles and practice.* Londres: Tavistock.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía.* Barcelona: Paidós.

Hanna, J.L. (1982). Public social policy and the children's world: Implications of ethnography of desegregated schooling. En G.G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action.* Nueva York: Holt, Rinehart and Winston (pp. 316-335).

Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology.* Cambridge: Polity.

Hewet, E.L. (1904). Anthropology and education. *American Anthropologist, 6,* 574-575.

Hitchcok, G. y Hughes, D. (1989). *Research and the teacher.* Londres: Routledge.

Howe, K.R. y Dougherthy, K.C. (1993). Ethics, institutional review boards, and the changing face of Educational Research. *Educational Researcher, 22* (9), 16-21.

Howe, K.R. y Eisenhart, M.A. (1990). Standars for qualitative (and quantitative) research: a prolegomenon. *Educational Researcher, 19* (4), 2-9.

Huber, G. (1991). *Análisis de datos cualitativos con ordenadores. Principios y manual del paquete de programas AQUAD 3.0.* Sevilla: Carlos Marcelo.

Iker, H.P. (1975). *Words, system manual.* Rochester, Nueva York: Computer Print.

Ives, E.D. (1980). *The tape-recorded interview.* Knoxville: The University of Tennessee Press.

Jackson, P.W. (1975). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata.

Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research, 57* (1), 1-50.

Jacob, E. (1988). Clarifying qualitative research: A focus on traditions. *Educational Researcher, 17* (1), 16-24.

Janesick, V.J. (1994). The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning. En N.K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research.* Thousands Oaks, CA: Sage Publications (pp. 209-219).

Jordan, S. y Yeomans, D. (1995). Critical Ethnography: Problems in contemporary theory and practice. *British Journal of Sociology of Education, 16* (3), 389-407.

Junker, B. (1960). *Field work.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs.* Nueva York: Norton.

Kemmis, S. (1988). *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.

Kerlinger, F.N. (1985). *Investigación del comportamiento.* México: Nueva Editorial Interamericana.

Kohn, R.C. (1989). *L'observation participante et la recherche-action. Une comparaison.* Univerrsidad de París-VIII. Documento policopiado.

Kondora, L. (1993). A Heideggerian hermeneutical analysis of fear of the dark. *Journal of Nursing Scholarship, 25* (1), 11-16.

Krathwold, D.R. y otros (1964). *Taxonomy of educational objetives: The classification of educational goals. Handbook-II- Afective domain.* Nueva York: David McKay.

Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspectives. *Theory into Practice, 31* (2), 88-99.

Lebart, L. y Salem A. (1994). *Statistique textuelle.* París: Bordas.

LeCompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 1* (1).

LeCompte, M.D y Goetz, J.P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. En *Review of Educational Research, 52* (1), 31-60.

LeCompte, J.; Millroy, W.L. y Preissle, J. (1992). *The Handbook of Qualitative Research.* Londres: Academic Press.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues, 2,* 34-36.

Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills: Sage Publications.

Ling, J. (1987). Persuasion-in-teaching. *Journal of Phenomenological Psychology, 28,* 173-89.

Lofland, J. (1971). *Analyzing social settings*. Belmont, CA: Wadsmorth.

Lofland, J. y Lofland, L.H. (1984). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation aned analysis* (2ª ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

López Barajas, E. y otros. (1985). *Pedagogía experimental I*. Madrid: UNED.

Louis, K.S. y Miles, M.B. (1992). *Improving the Urban High School. What works and why*. Londres: Cassell.

Luengo Gómez, S. (1981). El cuestionario. En E. Ortega Martínez, *Manual de investigación comercial*. Madrid: Pirámide.

Lutz, F.M. (1981). Ethnography - The holistic approach to understanding schooling. En J.L. Green y C. Wallat (Comps.), *Ethnography and language in Educational settings*. Norwood, NJ: Ablex.

MacLennan, J.F. (1865). *Primitive marriage*. Edinburgh.

Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico Occidental. Un estudio sobre comercio y aventuras entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea Melanésica*. Barcelona: Planeta-Agostini (2 vol.).

Mardones, J.M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.

Martínez, A. (1992). El desarrollo profesional cooperativo. Estudio de una experiencia. *Revista de Investigación Educativa*, (20), 93-108.

Martínez Bonafé, J.B. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En En J.B. Martínez Rodríguez. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada (pp. 57-68).

Martínez Rodríguez, J.B. (1990). Informe del Ciclo Superior del Colegio Público "Minerva". En En J.B. Martínez Rodríguez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada (pp. 145-230).

Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Thousands Oaks, CA: Sage.

McDonald, B. y Walker, R. (1977). Case study and the social philosophy of educational research. En D. Hamilton y otros (Eds.), *Beyond the numbers game*. Berkeley, CA: McCutchan.

McDonald, F.J. y Allen, D.W. (1967). *Training effects of feedback and modeling procedures on teaching performance*. Standford, California, Standford Center for Research and Development in Teaching, Technical Report, 3.

McIntyre, D. y MaCleon, G. (1986). The characteristics and uses of sistematic classroom observation. En M. Hammersley (Ed.), *Controversies in classroom research*, Milton Keynes: Open University Press (pp. 10-24).

Mead, G.M. (1964). *George Herbert Mead on social psychology*. Chicago: University of Chicago Press.

Mehan, H. (1973). Assessing children's language-using abilities: methodological and cross cultural implications. En M. Armer y A.D. Grimshaw (Eds.), *Comparative social research: methodological problems and strategies*. Nueva York: Wiley.

Mehan, H. y Wood, H. (1975). *The reality of ethnomethodology*. Nueva York: Wiley.

Mehan, M. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mèlich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

Merrian, S.B. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA: Sage.

Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.

Mochmann, E. (1983). Análisis de Contenido mediante Ordenador Aplicado a las Ciencias Sociales. *Revista Internacional de Sociología, 43* (1), 11-44.

Mohler, P.Ph. (1985). Algunas observaciones prácticas sobre la utilización del análisis de contenido en ordenador. *Revista Internacional de Sociología, 43* (1), 45-57.

Montessori, M. (1913). *Pedagogical anthropology*. Nueva York: Stokes.

Morse, J.M. (1994a). Designing funded qualitative research. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks, CA: Sage (pp. 220-235).

Morse, J.M. (1994b). *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Londres: Sage Publications.

Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Les Editions ESF-Entreprise Modèrne d'Edition.

Murphy, J. (1992). School Effectiveness and School Restructuring: Contributions to Educational Improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 3* (2), 90-109.

Nagel, E. (1969). Philosophy of science and educational theory. *Studies in Philosophy and Education, 7* (1), 5-17.

Neill, A.S. (1960). *Summerhill: A radical approach to child rearing*. Nueva york: Hart.

Neill, A.S. (1975). *The dominie books of A.S. Neill: A dominie's log; A dominie in doubt; A dominie dismissed*. Nueva York: Hart.

Nuthal, G. (s.f.). *Learning classroom discussion: A theoretical interpretation*. Documento policopiado.

Oja, S.A. y Pine, G. (1981). *A two year study of Teacher Stages of Development in Relation to Collaborative Action Research Report Final*. Durham: University of New Hampshire.

Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2ª ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Pelto, P. y Pelto, G.H. (1978). *Anthropological research: The structure of inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pérez Juste, R. (1985). Diseño experimental. En A. De la Orden (Dir.), *Investigación Educativa*. Madrid: Anaya.

Pitman, M.A. y Maxwell, J.A. (1992). Applications of qualitative and Ethnograhic Research. En M.D. LeCompte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education.* San Diego, CA: Academic Press, Inc.

Prein, G.; Kelle, U. y Bird, K. (1995). An overview of software. En U. Kelle, *Computer-Aided Qualitative Data Analysis.* Londres: Sage (pp. 190-210).

Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Punch, M. (1986). *The politics and ethics of fieldwork.* Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Punch, M. (1994). Politics and ethics in qualitative research. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research,* Thousand Oaks, Sage Publications (pp. 83- 97).

QSR (1994). *Qualitative Data Analysis for Research Profesisionals.* Victoria: Autor.

Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research.* Thousands Oaks, CA: Sage (pp. 324-339).

Reber, A.S. (1985). *Dictionary of Psychology.* Londres: Penguin Books.

Richards, T.J., y Richards, L. (1994). Using Computers in Qualitative Research. En N.K. Denzin, e Y.S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research.* Londres: Sage Publications (pp. 445-462).

Richardson, L. (1994). Writing: a method of inquiry. En N.K. Denzin, e Y.S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research.* Londres: Sage Publications (pp. 516-529).

Riis, J. (1890). *How the other half lives.* Nueva York: Scribner's Son.

Rodríguez, G. y otros (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST.* Barcelona: PPU.

Rogers, M.F. (1983). *Sociology, ethnomethodology and experience.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rosaldo, R. (1989). *Culture and truth: The remaking of social analysis.* Boston: Beacon.

Rose, J.F. (1990). Psychologic health of women: A phenomenological study of women's inner strength. *Advanced Nursing Science, 12* (2), 56-70.

Rosenbaum, J. (1976). *Making inequality: the hidden curriculum of high school.* Nueva York: Wiley.

Sánchez Carrión, J.J. (1985). Técnicas de análisis de los textos mediante codificación manual. *Revista Internacional de Sociología, 43* (1), 89-118.

Sandelowski, M. y Pollock, C. (1986). Women's experiences of infertility. *Journal of Nursing Scholarship, 18* (4), 140-144.

San Fabián, J.L. y Corral, N. (1989). Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela. *Revista de Investigación Educativa, 7* (13), 131-146.

Santiago, P. (1992). Una experiencia de investigación cooperativa en la Universidad de Oviedo. *Revista de Investigación Educativa,* (20), 131-150.

Schatzman, L. y Strauss, A.L. (1973). *Field research: Strategies for a natural sociology.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Schwandt, T.A. (1993). Theory for the moral sciences: Crisis of identity and purpose. En D.J. Flinders y G.E. Mills (Eds.), *Theory and Concepts in Qualitative Research.* Nueva York: Teachers College Press (pp. 5-23).

Shaw, C. (1931). *The natural history of a delinquent career.* Chicago: University of Chicago Press.

Shaw, C. y otros (1938). *Brothers in crime.* Chicago: University of Chicago Press.

Shroyer, J.C. (1981). *Critical moments in the teaching of mathematics: What makes teaching difficult?* Michigan: Michigan State University. Tesis doctoral inédita.

Sibert, E. y Shelly, A. (1995). Using logic programming for hypothesis generation and refinement. En U. Kelle, *Computer-Aided Qualitative Data Analysis.* Londres: Sage (pp. 113-128).

Siegel, S. (1991). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta.* México: Trillas.

Sierra Bravo, R. (1986). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica.* Madrid: Paraninfo.

Slife, B.D. y Williams, R.N. (1995). *What's behind the research? Discovering hidden assumptions in the Behavioral Sciences.* Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Smith, L.M. (1994). Biographical method. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research.* Thousands Oaks, CA: Sage (pp. 286-305).

Snow, C.P. (1961). The moral un-neutrality of science. *Science,* (133), 255-262.

Snow, R.E. (1973). Theory construction for research on teaching. En R.M.W. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching.* Chicago: Rand McNally Pub. Co (pp. 77-112).

Spiegelberg, H. (1975). *The phenomenological movement.* The Hague: Martinus Nijhoff.

Spindler, G. y Spindler, L. (1992). Cultural processand ethnography: An anthropological perspective. En M.D. LeCompte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education.* Nueva York: Academic Press (pp.53-92).

Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview.* Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Spradley, J.P. (1980). *Participant observation.* Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Stake, R. E. (1994). Case Studies. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research.* Thousands Oaks, CA: Sage Publications (pp. 236-247).

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Steffens, L. (1904). *The shames of the city.* Nueva York: Harcourt.

Stenhouse, L. (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación. En J.B. Martínez Rodríguez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada (pp. 69-85).

Stern, P. N. (1994). Eroding grounded theory. En J.M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods*. Thousands Oaks, CA: Sage (pp. 212-223).

Stocking, G.W. (1993). La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la antropología británica desde Tylor a Malinowski. En H.M. Velasco, F.J. García y A. Díaz (Eds.)., *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta (pp. 43-94).

Stone, P.J. y otros, (1966). *The General Inquirer: a computer approach to content analysis*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.

Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. MA, Cambridge: University Press.

Strauss, A. (1988). Teaching qualitative research methods courses: a conversation with Anselm Strauss. *Qualitative Studies in Education, 1* (1), 91-99.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.

Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks, CA: Sage (pp. 273-285).

Sutherland, E. (1937). *The professional thief*. Chicago: University of Chicago Press.

Swanborn, P.G. (1996). A common base for quality control criteria in quantitative and qualitative research. *Quality & Quantity*, (30), 19-35.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Tejedor, J. (1988). El soporte estadístico en la investigación educativa. En I. Dendaluce(Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa. II Congreso Mundial Vasco*. Madrid: Narcea (pp. 228-244).

Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis and Software Tools. Bristol*: The Falmer Press.

Thomas, W. y Znaniecki, F. (1927). *The polish peasant in Europe and America*. Nueva York: Knopf.

Thrasher, F. (1927). *The Gang*. Chicago: University of Chicago Press.

Tikunoff, W.J. y otros (1975). *Special study: An ethnographic study of 4o classrooms of the BTES know sample*. Documento ERIC nº ED 150110.

Tumer, J.H. (1974). *The structure of sociological theory*. Homewood: Dorsey Press.

Tylor, E.B. (1871). *Primitive culture*. Londres (2 vol.).

Vandewalker, N. (1898). Some demands of education upon anthropology. *American Journal of Sociology, 4*.

Van Maanen, J. (1985). The fact of fiction in organizational ethnography. En J. Van Maanen (Ed), *Qualitative methadology*, Beverly Hills: Sage Publications, 37-55.

Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.

Van Manen, M. (1984). Practicing phenomenological writing. *Phenomenology + Pedagogy, 2*, 36-69.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. Londres: Althouse.

Vidich, A.J. y Lyman, S.M. (1994). Qualitative Methods. Thier History in Sociology and Anthropology. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage Publications (pp. 23-59).

Wainer, H. (1992). Understanding graphs and tables. *Educational Researcher, 21* (1), 14-23.

Walford, G. (1995). Investigación sobre la escuela técnica urbana de Kingshurt. En G. Walford (Ed.), *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla (pp. 105-126).

Walker, R. (1981). On the uses of fiction in educational research. En D. Smetherham (Comp.), *Practising evaluation*. Driffield: Nafferton.

Ward, B. y Tikunoff, W. (1982). *Callaborative Research*. Washington: National Institute of Educational Teaching and Learning.

Warren, R.L. (1982). Schooling biculturalism and ethnic identity: A case study. En G.D. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston (pp. 383-409).

Wax, M.L. y Wax, R.H. (1980). Fieldwork ant the research process, *Anthropology & Education Quartely, 11*(1), 29-37.

Wax, R.H. (1971). *Daing fieldwork: Warnings and Advice*. Chicago: University of Chicago Press.

Webb, R.B. y Glesne, C. (1992). Teaching Qualitative Research. En M. LeCompte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA: Academic Pres (pp.771-814).

Weitzman, E.A. y Miles, M.B. (1995). *Computer programs for qualitative data analysis*. Londres: Sage Publications.

Werner, O. y Shoepfle, G.M. (1987a). *Systematic fieldwork: Foundations of ethnography and interviewing*. Newbury Park, CA: Sage.

Werner, O. y Shoepfle, G.M. (1987b). *Systematic fieldwork: Ethnographic analysis and data management*. Newbury Park, CA: Sage.

Whetstone, W.R. y Reid, J.C. (1991). Health promotion of older adults: Perceived barriers. *Journal of Advanced Nursing, 16,* 1343-1349.

Wilcox, K. (1982). Ethnography as a methodology and its application to the study of schooling: a review. En G. Spindler (Ed.)., *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston (pp. 456-488).

Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En H.M. Velasco, F.J. García y A. Díaz (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta (pp. 95-126).

Wirth, L. (1928). *The ghetto*. Chicago: University of Chicago Press.

Wolcott, H.F. (1990). *Writing up qualitative research.* Newbury Park, CA: Sage Publications.

Wolcott, H.F. (1992). Posturing in qualitative research. En M.D. LeCompte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education.* Nueva York: Academic Press (pp. 3-52).

Wolcott, H.F. (1995). *The Art of Fieldwork.* Walnut Creek, CA: Altamira Press.

Woodlinger, M.G. (1980). *A study of teacher interactive decision making.* Alberta: University of Alberta. Tesis doctoral inédita.

Woods, P. (1985a). Ethnography and theory construction in educational research. En R.G. Burgess (Ed.), *Field methods in the study of education.* Lewes: Falmer.

Woods, P. (1985b). New songs played skillfully: creativity and technique in writing up research. En R.Burgess (Ed.), *Issues in Educational Research.* Philadelphia: Falmer Press (pp. 86-106).

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro.* Barcelona: Paidós/MEC.

Yin, R.K. (1984). *Case Study Research. Design and Methods.* Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Yin, R.K. (1993). *Applications of Case Study Research.* Newbury Park, CA: Sage Publications.

Yinger, R.J. (1977). *A study of tezher planning: Description and theory development using ethnographiuc and information processing methods.* Universidad del Estado de Michigan: Tesis doctoral inédita.

Yinger, R.J. (1979). *Fieldwork as basis for theory building in research on teaching.* East Lansing, Michigan, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, Research Series, 19.

Zabalza, M. (1991). *Los diarios de clase.* Barcelona: PPU.

Znaniecki, T. (1934). *The method of sociology.* Nueva York: Farrar & Rinehart.

Zorbaugh, H. (1929). *The gold coast and the slum.* Chicago: University of Chicago Press.

Zumalabe (1990). La importancia de la experiencia subjetiva en el estudio de la personalidad. Un enfoque fenomenológico-cognitivo. *Anuario de Psicología, 45* (2), 23-41.

3. VAGABUNDEO

En ese proceso continuo que supone acceder al campo, el investigador se vale de algunas estrategias que permiten conocer el contexto físico y social en el que va a desarrollarse su trabajo. Es un primer acercamiento a los lugares y a las personas con las que va a compartir su trabajo. El *vagabundeo* es una de las estrategias que el investigador utiliza en las primeras fases de su estudio como parte de sus contactos iniciales de entrada en el campo. Es un proceso para iniciar los contactos informales en el campo de cara a obtener una representación vivida de la población que va a ser objeto de estudio "Vagabundear implica situar aquello que es común: informarse sobre los participantes, aprender dónde se reúnen, registrar las características demográficas de un grupo de estudio, construir mapas sobre la disposición física de un lugar, y establecer una descripción del contexto de los fenómenos o procesos particulares objeto de consideración" (Goetz, y LeCompte, 1984: 89-90).

Por medio del vagabundeo, el investigador desarrolla una estrategia que le permite un progresivo reconocimiento del marco físico de la institución o comunidad y un acercamiento a las personas que lo comparten. Gracias a ella, el investigador obtiene sus primeros datos "in situ" de la realidad educativa que pretende estudiar. Veamos un ejemplo de esta estrategia, en el que se describe cómo un investigador da sus primeros pasos de acercamiento al centro educativo en el que va a desarrollar su trabajo García Jiménez (1991:7 5):

> Asistimos durante algunos días a la apertura y/o cierre del colegio, escuchamos algunas de las conversaciones que mantenían las madres de los niños o éstos entre sí en la puerta y tratamos de identificar a algún profesor conocido que nos pudiera facilitar el contacto con sus compañeros. También recorrimos la barriada, el "Parque Alcosa", y visitamos algún centro conocido del que obtuvimos alguna información general sobre el C.P. "Romero de la Quintana". Eran momentos de incertidumbre y de una cierta desazón en los que se teme dar un paso equivocado que conduzca a una situación perjudicial para la investigación.
>
> No sabía muy bien de qué debía tomar nota, si de todo lo que ocurría en la entrada al colegio había que hacer un registro o si sólo debía anotar lo que las madres, los alumnos o algún profesor (...) señalaban en torno a la evaluación (...). (...) la verdad es que me dio vergüenza sacar allí -delante de todos- una libreta y un bolígrafo para apuntar cosas.
>
> (Diario de Investigación (I) Miércoles 15 de Enero de 1986).

Es una situación, ciertamente común, que la literatura de investigación ha descrito en múltiples ocasiones. Agar (1980) hace una descripción similar referida a un momento en la fase de vagabundeo en el que se va a iniciar un contacto con alguna persona conocida o con una autoridad o portero:

> Llegas, la grabadora en la mano, con una sonrisa rígidamente dibujada en la cara. Probablemente caes en la cuenta de que no sabes cómo está siendo interpretada tu sonrisa, por eso te detienes y nerviosamente intentas una pose relajada (...). De pronto, te ocupas de ti mismo en la parálisis del psiquiatra en un desnudarse en común: sabe que no puede reaccionar, pero también sabe que no puede dejar de reaccionar (p. 83).

Es habitual que en esta fase de vagabundeo, el investigador mantenga conversaciones informales o incluso entrevistas con personas más o menos relacionadas con la institución, grupo o comunidad que sirve de marco para su estudio. Su finalidad no es otra que la de obtener información sobre las personas o instituciones: características que las definen, formas de funcionamiento, progresos y dificultades que se le atribuyen en general o en relación con el problema de investigación. Volvamos a la descripción presentada en el estudio de García Jiménez (1991:75):

> Cuando pude reconocer algunos de los profesores...[del centro], me proporcionaron apreciaciones sobre sus colegas de la segunda etapa. Estas hacían referencia a todo el grupo de profesores en general sin entrar en detalles sobre ninguno de ellos:
>
> [En la segunda etapa] funcionan en equipo y tienen un buen funcionamiento (...). No son gente cerrada (...) son gente que trabaja bien.
> (Notas tomadas en una conversación informal con un profesor de Educación de Adultos del C.P. Romero de Quintana, 15 de enero de 1986).
>
> También me hablaron sobre los problemas iniciales de los profesores de segunda etapa para desarrollar la experimentación de la reforma. Los padres se oponían a ello:
>
> Ha habido mucho rollo con los padres de la segunda etapa. Los padres piensan que los niños no van a aprender (...) se han hecho charlas. Nosotros (los profesores de Adultos) con nuestros alumnos hemos tratado el tema.
> (Ídem notas anteriores).

Esta fase de vagabundeo facilita, en ocasiones, un primer contacto con las autoridades o porteros de comunidades e instituciones. A veces los porteros describen la realidad que ocupa al investigador o hablan también de las personas o grupos a los que representan. Veamos cómo se describe una situación de este tipo en el ejemplo que ilustra esta exposición (García Jiménez, 1991: 76).

> Uno de los profesores que conocíamos en el centro nos presentó a su director al que, por otra parte, ya habíamos enviado una carta en la que se indicaban los propósitos del estudio, la metodología a utilizar y la línea de investigación dentro de la que se incluía el proyecto. En la conversación que siguió en la que también estuvo presente uno de los profesores de la segunda etapa, el director hizo una breve historia del equipo que inició el movimiento favorable a la innovación dentro del colegio, nos contó algunas de sus vicisitudes para convencer a los padres de la importancia de los cambios que estaban introduciendo, todo ello referidos a una época en que aún no se había iniciado la experimentación de la Reforma del Ciclo Superior. Enunció algunos de los principios en los que se apoyaba la concepción que sobre la enseñanza y la evaluación mantenía este primer grupo de profesores.